CONSTANTIN PARFENE

LITERATURA ÎN ȘCOALĂ

Scanned with OKEN Scanner

CONSTANTIN PARFENE

LITERATURA ÎN ȘCOALĂ

Contribuții la o didactică modernă a disciplinei

EDITURA DIDACTICĂ
ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI — 1977

Scanned with OKEN Scanner

CUVÎNT ÎNAINTE

Lucrarea de față se adresează celor preocupați de îmbunătățirea însușirii literaturii române în școală. Întemeiată pe cercetările actuale din domeniile teoriei și criticii literare, psihologiei și pedagogiei, pe o îndelungă și variată experiență la catedră, ea pledează pentru o abordare modernă a disciplinei. Ocolind teoretizarea excesivă, s-au reținut totuși din bibliografia de specialitate reperele teoretice esențiale, strict necesare motivării soluțiilor propuse. În schimb, s-a acordat un spațiu larg aspectelor practice, sugestiilor didactice concrete, expresie a valorificării experienței înaintate a unor profesori fruntași, în cadrul cursurilor de perfecționare.

Prin îndrumările referitoare la tehnica studiului individual, lucrarea vine și în ajutorul elevilor și studenților.

Inventivitatea cititorilor poate înlesni adaptarea recomandărilor noastre la diverse condiții.

C.P.

Iași, decembrie 1974.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL I

LITERATURA—MODALITATE SPECIFICĂ DE CUNOAȘTERE. IMPLICAȚII METODICE DE PRINCIPIU

Literatura este o ramură a artei, ca și muzica, pictura, sculptura, arhitectura, coregrafia, cinematografia. Arta, la rîndul ei, circumscrie un domeniu important al activității omului, un anume fel de manifestare a acestuia în relațiile cu mediul înconjurător, cu alte cuvinte, o modalitate specifică de reflectare a realității în conștiința umană. Arta este deci o formă specifică a conștiinței umane, o expresie a conștiinței omului social. Un prim aspect care se impune a fi menționat, în cadrul acestor observații preliminare, îl constituie relația dintre artă și societate.

A. ARTĂ ȘI SOCIETATE

Ce înseamnă, de fapt, a spune că arta e o formă specifică a conștiinței sociale? Aceasta presupune ideea că arta a apărut pe o anumită treaptă a dezvoltării societății, că este o expresie a mutațiilor valorice petrecute în conștiința omului de-a lungul istoriei sale multimilenare. Procesul constituirii artei ca modalitate specifică de reflectare a realității este complex și strîns legat de *procesul muncii*. Fr. Engels argumentează științific ideea că însuși omul, ca ființă rațională și socială, este produsul muncii.

Cum a contribuit *munca* la modelarea omului, la transformarea lui într-o ființă capabilă să domine natura și să o înfrumusețeze? Întrebarea a preocupat îndeaproape pe filozofi, istorici, sociologi și esteticieni. O contribuție deosebită în elaborarea răspunsului au adus-o cercetările marxiste.

Scanned with OKEN Scanner

Marx distingea două moduri de însușire a realității: *teoretică* și *practic-spirituală*. Pornind de la această distincție, estetica marxistă arată că reflectarea realității în conștiința omului se înfăptuiește pe două căi.

a) *Reflectarea teoretică*, întîlnită în știință și filozofie, care pornește de la practica social-istorică, trece prin etapa senzorială și etapa rațională, pentru a se reîntoarce îmbogățită la practică, la condițiile concrete ale muncii sociale. Conștiința trece de la *oglindirea concret-senzorială* a fenomenelor, la *generalizare* prin abstracții, acestea fiind sinteze, *esențe* ale obiectelor și proceselor realității.

b) *Reflectarea estetică*. În modalitatea artistică de cunoaștere a realității, conștiința umană nu mai operează cu *abstracții*, ci cu *imagini concret-senzoriale* specifice. Imaginea este, în acest caz, o sinteză între concret-senzorial, afectiv și intelectiv. Spre deosebire de modalitatea teoretică de cunoaștere, care este constatativă, rece, reflectarea estetică este puternic impregnată de afectivitate, în ea intervenind o intensă participare emoțională, o bucurie, o satisfacție de un fel deosebit.

Dedublarea cunoașterii în științifică (teoretică) și artistică este firească, pentru că aceste două modalități se adecvează *dublului statut al obiectului:* exterior și lăuntric, aparent și esențial, fenomenal și substanțial. În același timp, tot atît de firească este și recuplarea lor concomitentă, pentru că atît știința cît și arta pornesc de la același *obiect* și străbat același proces reflectoriu. Arta și știința se susțin, se completează reciproc.

Se impune să reținem, în continuare, cum s-a ajuns la modalitatea estetică de reflectare a realității.

În cadrul muncii sociale, simțurile biologice se transformă în simțuri cu caracter social. Mai ales văzul și auzul se dezvoltă ca simțuri *umane*, ochiul ajunge nu numai să vadă, ci să și *privească*, urechea nu numai să audă, ci să și *asculte*, iar mîna umană a suferit, de-a lungul mileniilor, modificări pentru a atinge „acel grad superior de desăvîrșire care i-a permis să creeze minuni ca tablourile lui Rafael, ca statuile lui Thorvaldsen sau muzica lui Paganini".[1] *Simțul estetic* apare în procesul muncii, ca urmare a mutațiilor valorice petrecute în conștiința omului, antrenat în acest proces. Putem spune că omul s-a creat pe sine, este opera propriei munci, constatare admirabilă și măgulitoare în același timp.

În faza existenței pur biologice, cînd simțurile sale erau puncte de inserție a stimulului exterior pentru declanșarea actului reflex, omul nu este capabil să distingă utilul de plăcut. El se comportă ca orice animal. Chiar și în faza de licărire a simțurilor umane, ca urmare

[1] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, București, Editura politică, 1959, p. 155.

Scanned with OKEN Scanner

a procesului modelator al muncii, omul nu poate disocia satisfacţia utilitară de bucuria estetică. Obiectele sînt apreciate *sincretic*. Perioada în care omul apreciază sincretic obiectele reprezintă etapa „esteticii funcţionale" a primelor unelte, a adecvării uneltei la scopul căruia trebuia să-i servească.

Treptat, *bucuria estetică* se desprinde de interesul practic. Se conturează apariţia *gustului estetic*. Dezvoltarea capacităţii de *a privi* — favorizată de îndeletnicirea vînatului — duce la descoperirea de detalii care scapă ochiului biologic primitiv. Desenele de animale din peşteri (Lascaux, Altamira, Sahara) arată iscusinţa de a surprinde trăsăturile esenţiale, posibilitatea *de a sesiza generalul într-o imagine concret-senzorială*. Se constituie *modalitatea artistică* de cunoaştere a esenţei obiectelor şi proceselor realităţii.

Cum s-a născut *literatura* ca artă?

Modalitatea literar-artistică de cunoaştere a apărut şi s-a dezvoltat în acelaşi context social-productiv în care a apărut arta în genere. În epoca primitivă, limbajul este apreciat sincretic. Omul nu poate desprinde semnificaţia utilitară a limbajului, funcţionalitatea lui strict tranzitivă de cea figurativ-emoţională, sensibilizatoare. În mod treptat, pe măsura diversificării procesului muncii şi, implicit, a dezvoltării simţurilor umane, omul începe să desprindă din limbajul articulat cu funcţie utilitară (practică, teoretică) posibilitatea de a făuri imagini de valoare artistică. George Thomson (în *Marxism and Poetry*) arată că geneza poeziei este în strînsă legătură cu munca: „Cele trei arte — dansul, muzica şi poezia nu erau decît una la origine. Izvorul lor era mişcarea ritmică a corpurilor umane angajate în munca colectivă. Această mişcare comporta două elemente: corporal şi oral. Primul constituia germenele dansului, al doilea al limbajului. Pornind de la strigăte nearticulate destinate să marcheze ritmul, limbajul s-a diferenţiat în cuvînt poetic şi cuvînt concret. Emise de voce şi reproduse prin percuţie cu ajutorul uneltelor, strigătele nearticulate au alcătuit nucleul muzicii instrumentale".[1]

Împletirea dintre dans, muzică şi cuvîntul poetic, cu originea în mişcarea ritmică a corpurilor umane angajate în activitatea colectivă, a dăinuit multă vreme. Acest *sincretism* artistic, ajuns la o treaptă superioară de rafinament, constituie astăzi o trăsătură definitorie a celei de-a şaptea arte, cinematografia.

Arta cuvîntului s-a desprins treptat din simbioza originară, fără a rupe orice contact cu celelalte arte, devenind o modalitate specifică de reflectare a realităţii. „Literatura şi arta sînt rodul forţei creatoare

[1] *Apud* Marcel Breazu, *Cunoaşterea artistică*, Bucureşti, 1960, p. 26—27.

Scanned with OKEN Scanner

a societății, expresia geniului și a sensibilității poporului însuși — pe care adevăratele talente le întruchipează în lucrările lor".[1]

Din cele spuse mai sus, se conturează o primă implicație metodică de principiu privind receptarea literaturii în școală: *abordarea fenomenului literar ca expresie a creativității omului și raportarea permanentă la artele conexe.*

B. LITERATURA — FORMĂ A CONȘTIINȚEI SOCIALE

Reluăm ideea că arta este o expresie a mutațiilor valorice petrecute în conștiința omului social, o modalitate de reflectare la care s-a ajuns datorită dezvoltării simțurilor biologice, ca simțuri umane. Ramură a artei, *literatura* ia naștere, se dezvoltă, în procesul muncii sociale și dă expresie modificărilor pe care acest proces le produce în conștiința omului. Deci, literatura, ca și arta în genere, este o formă a conștiinței sociale. *Natura socială* a literaturii se impune astfel în mod evident. Literatura apare pe o anumită treaptă a dezvoltării societății și reflectă conștiința umană în conexiunile ei dialectice. Implicit, ea exprimă diversele tendințe manifestate pe plan ideologic, în diversele etape ale dezvoltării sociale. Ca și celelalte forme ale conștiinței sociale (ideile politice, filozofice, morale, religioase, juridice), literatura este supusă unui *determinism* obiectiv permanent, cu alte cuvinte, unui proces dialectic de interdependență dinamică. Determinismul în care literatura este în mod obiectiv implicată se exercită în diverse sensuri: unul din ele este cel *vertical-ascendent*, care pornește de la factorii structurali ai societății spre componentele suprastructurii ideologice; un alt sens este cel *orizontal*, care antrenează, într-o interdependență dinamică, diferitele forme ale conștiinței sociale; în fine, constatăm și un sens *vertical-descendent*, care acționează de la suprastructură spre baza societății.

Această viziune dialectică nu trebuie să ducă la interpretarea mecanică, simplificatoare a literaturii, ca fiind determinată direct de factorii structurali ai societății. Aceasta ar însemna a da unui aspect atît de subtil al spiritului uman — procesul complex al creației — o explicație sociologist-vulgară. Literatura este, fără îndoială, obiect al determinismului social, receptează înrîuriri și, în același timp, înrîurește dezvoltarea conștiinței sociale, dar acest determinism se exercită *în mod indi-*

[1] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.* În: „Scînteia", anul XLIV, nr. 9961, 1 sept. 1974, p. 10.

rect, în diverse modalităţi. Înţelegerea mecanică a ideii că literatura este determinată de diverşi factori sociali poate duce greşit la încercarea de a introduce supremaţia unor tipuri de valori faţă de altele. Diversele tipuri de valori şi forme în care se concretizează exprimă, într-o mare varietate de forme, *esenţa umană în continuă devenire*. Ideea de ierarhie nu trebuie însă eliminată, numai că „ierarhizările trebuie făcute în interiorul aceleiaşi serii axiologice, cu grija de a nu încălca domeniile".[1] S-ar putea obiecta aici că teza materialist-istorică, potrivit căreia formele conştiinţei sociale pornesc de la baza economică, îşi pierde valabilitatea. Obiecţia n-ar fi întemeiată. „Afirmînd că relaţiile de producţie, factorul economic determină suprastructura, ideologia, nu înseamnă că apreciem valorile economice mai mult decît pe cele spirituale, ci doar că acestea oferă cheia unei riguroase explicaţii ştiinţifice, care, pînă la urmă, va putea să-şi capete deplina validare numai operînd cu criteriile specifice fiecărui domeniu cercetat". Fiecare domeniu spiritual îşi are propria personalitate, „valabilitatea, autenticitatea, sensul axiologic al unei atitudini etice, al unei opere de artă sau al unei teorii ştiinţifice rezidă în ele însele şi nu în afara lor."[2]

Sîntem în măsură să formulăm, în consecinţă, un alt principiu metodologic privind receptarea literaturii în şcoală: *fenomenul literar trebuie raportat la contextul social-istoric dat, în spiritul determinismului marxist, ostil opticii mecaniciste, sociologist-vulgare şi deschis interpretărilor nuanţate.*

C. SPECIFICITATEA ARTISTICĂ A LITERATURII

În sensul care interesează aici, cuvîntul *literatură* designează ramura artei care foloseşte ca material de „construcţie" *funcţia expresivă a limbii*. Ca artă, literatura se caracterizează deci printr-o personalitate distinctă.

În ce constă specificul literaturii ca artă?

În faptul că *reflectă realitatea prin intermediul imaginilor concret-senzoriale, relevabile în conştiinţa noastră cu ajutorul forţei expresive a cuvintelor*. Capacitatea de potenţare a realului prin cuvînt aparţine literaturii. „Cuvîntul în literatură nu este un simplu instrument sau vehicul, ci o structură în care scriitorul îngroapă atît propria sa structură, cît şi pe cea a lumii."[3] Prin cuvînt, înţeles ca o *structură*

---

[1] I. Pascadi, *Nivele estetice*, Bucureşti, 1972, p. 195.
[2] Ibidem.
Ibidem, p. 80.

care conține atît structura lumii, cît și pe cea a scriitorului, literatura aduce în conștiința noastră un plus de sensibilizare a realității. Ideea o întîlnim încă din antichitate, ea fiind reluată, de-a lungul veacurilor, de marii filozofi ai artei. Caracterul *figurat* al gîndirii poetice este clar formulat, de pildă, de Hegel, în *Estetica* sa. Gîndirea poetică, spune dialecticianul german, „pune în fața ochilor noștri nu esența abstractă a obiectelor, ci realitatea lor concretă." Hegel dă exemplele următoare: „Dacă se pronunță aceste cuvinte: *soarele* sau *această dimineață*, înțeleg perfect ceea ce mi se spune, dar *dimineața* sau *soarele* nu sînt figurate. Dacă, dimpotrivă, citesc în opera unui poet: *cînd s-a ridicat aurora cu degete trandafirii*, în realitate este exprimat același lucru; dar expresia poetică *dă ceva mai mult*, deoarece ea adaugă la înțelegere o intuiție a obiectului înțeles; sau, mai degrabă, ea îndepărtează înțelegerea pur abstractă și o înlocuiește cu o formă reală și determinată..." Urmîndu-l pe Hegel, Titu Maiorescu, în *O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867*, spune că materia sensibilă a poeziei o alcătuiesc *imaginile* pe care *cuvintele* le trezesc în fantezia noastră.

Este locul să precizăm că Hegel și Maiorescu au dreptate numai în parte. Arta și literatura contemporană pun accentul nu pe *percepțiunea* lumii, ci pe *reprezentarea* ei. Comentînd critic ideile lui Maiorescu, T. Vianu preciza că „logica reprezentărilor nu se suprapune logicei formelor externe și a reacțiilor lor; că avem a face mai degrabă (în procesul de creație, *n.n.*) cu o logică sentimentală care distribuie cantitatea sau gradul de limpezime după interesele momentane ale sufletului."[1] Sînt poezii — din lirica modernă mai ales — care nu ne duc la configurarea de imagini. Satisfac ele condiția artei? Dacă o satisfac — și multe din ele sînt vibrante confesiuni — atunci, în ce constă specificul lor literar-artistic? Tot T. Vianu spunea că „limba este un instrument încărcat cu o virtualitate independentă, deși analoagă percepțiunii concrete..." Cuvîntul poate aduce o reprezentare vagă a obiectului corespondent, dar se poate întîmpla și contrariul: „cuvîntul descarcă mai întîi curentul sentimental din care mai apoi se dezvoltă *părerea (subl. n.)* unei intuiții concrete."[2] Specificul artistic al unor poezii nonfigurative este dat de *energia emoțională* pe care *expresia poetică o descarcă* în sufletul nostru. Estetica mai nouă pretuiește în imagini puterea de sugestie obținută pe căi complexe — nu toate identificabile — care trezește nemijlocit *o intuiție adîncă de viață*.

Din cele spuse pînă acum, reiese că literatura *sugerează* o suprarealitate, folosindu-se de forța *conotativă* a cuvintelor. Limba este un material făcut pentru uzul general. Pentru a putea transmite o anumită

[1] T. Vianu, *Scriitori români*, vol. I, București, 1970, p. 372.
[2] Ibidem.

intuiție a obiectului, scriitorul realizează *expresii unice*, individuale, pornind de la acest material. Arta sa constă în *a potența* resursele limbii cu semnificații estetice.

Se spune în mod frecvent că literatura reflectă realitatea în *imagini* concret-senzoriale, prin intermediul *cuvîntului*. Dar, cum am văzut, în poezie mai cu seamă, *imaginea artistică nu trebuie înțeleasă întotdeauna ca o configurare mai mult sau mai puțin precisă a unei realități anume*. Să citim, de pildă, *Pastel de iarnă* de Nichita Stănescu:[1]

„Mă inundă mirosul de zăpadă
Coroana de frig
mi-o pun altădată pe creștet,
înghețînd în inima nimănui.

Vigo, stea populată de ființe ciudate
șterge tu, cu lumina ta de pe cer
lumina mea de pe ger
pe care mi-au văzut-o pinguinii.

Vino tu, sărbătoare a lucrurilor calde
păstrate prin înghețare.
O, frig, o, tu, putere mare
a lui unu în nerepetare.“

Întîlnim, e drept, în această poezie, *expresii figurate* („mă inundă mirosul de zăpadă“, „coroană de frig“, „stea populată de ființe ciudate“, „lumina ta de pe cer“), care pot stimula închipuirea noastră să-și configureze *vag* unele imagini. Sînt însă altele („înghețînd în inima nimănui“, „sărbătoare a lucrurilor calde“, „O, frig, putere mare / a lui unu în nerepetare“), care nu ne pot duce la nici o percepție concretă, barînd posibilitatea constituirii în mintea noastră a unor imagini anume, așa încît disponibilitatea configurativă a unor expresii este anulată de altele, lipsite complet de această disponibilitate, dar avînd, prin inedit, o deosebită forță sugestivă. Poetul e preocupat nu de perceperea lumii, ci de reprezentarea ei umanizată, urmînd logica poeziei, care nu e totuna cu logica formelor exterioare și a reacțiilor lor, ci chiar contrară acesteia. Nichita Stănescu urmează o logică sentimentală, în virtutea căreia distribuie gradul de limpezime

[1] Nichita Stănescu, *Măreția frigului*, București, Editura Junimea, 1972, p. 162.

Scanned with OKEN Scanner

a expresiei în funcţie de stările şi reacţiile momentane ale sufletului, pentru a sugera astfel ceva din *neliniştea* acestui suflet, antrenat în marea aventură a *cunoaşterii*. Ce mai rămîne atunci *concret-senzorial* în această poezie? *Energia emoţională* pe care cuvintele o descarcă şi din care se dezvoltă mai apoi *părerea* unei intuiţii concrete, cu alte cuvinte, *febrilitatea cunoaşterii*, care se constituie într-o *structură dialectică unică*, împreună cu obiectul cunoaşterii, *frigul* — părere a unei intuiţii concrete, reprezentînd diversitatea, complexitatea şi caracterul infinit al realităţii obiective.

Imaginea artistică poate fi vizuală, poate fi auditivă sau poate fi în întregime psihologică. Ea poate fi „acea reprezentare care într-o singură clipită reuşeşte să înfăţişeze un complex intelectual şi emoţional", să realizeze „unificarea mai multor idei disparate" (E. P o u n d).

Imaginea artistică — înţeleasă ca o *configurare* sau ca *„părere" a unei intuiţii concrete* — este rodul *fanteziei* creatoare, în esenţă, iluzia unei lumi *re-create* prin prisma lumii sentimentelor trăite de om. *Umanizarea* realităţii constituie un aspect esenţial al procesului de elaborare a imaginii artistice. Imaginea artistică exprimă generalul prin intermediul individualului, făcînd din literatură o modalitate specifică de cunoaştere.

Procesul reflectării literar-artistice nu trebuie înţeles simplist, ci în mod nuanţat. Unii scriitori, mai ales cei de tip realist, „prezintă" viaţa în mod explicit şi desfăşurat. Alţii recurg la simbol, alegorie, parabolă. Oricît de mediată sau disimulată, *reflectarea* (în accepţiunea dată de materialismul dialectic) este o trăsătură şi un imperativ categoric al literaturii. „Oglindirea nu va putea fi înlocuită, ci doar întregită prin procedeele «visării», «mitizării», «simbolizării» ş.a., pe cît de indirect, pe atît de evident reflectorii şi ele".[1]

Spuneam că, *reflectînd*, literatura devine o modalitate specifică de cunoaştere. În procesul reflectării literar-artistice, modul de tălmăcire a experienţei imediate este ceea ce L. B l a g a numea *gîndirea mitică*, variantă mixtă între gîndirea ştiinţifică şi creaţia mitică, în care abstracţiunea şi miticul îşi ţin oarecum echilibru. Gîndirea mitică sau imaginaţia supusă logicii poetice este izvorul *imaginilor-sinteză*, „pe care le substituim imaginilor accidentale, caleidoscopice, ale realităţii". În imaginea-sinteză, „raporturile abstracte dintre realităţi sînt complet înghiţite" de ea, imaginea-sinteză „se concretizează în aşa măsură că dobîndeşte oarecum o viaţă separată, din care eşti nevoit să desprinzi tîlcul cu un nou efort intelectual".[2]

---

[1] I o n I a n o ş i, *Dialectica şi estetica*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1971, p. 263.

[2] L. B l a g a, *Zări şi etape*, Bucureşti, E.P.L., 1968, p. 223.

În poezia *De-a v-aţi ascuns...*, de pildă, T u d o r A r g h e z i creează, pornind de la observarea legii continuei mişcări şi transformări a elementelor în natură, imaginea concretă a unui joc: *de-a v-aţi ascuns*, nu *mit poetic*, care are, totodată, dense semnificaţii generalizatoare.

„Dragii mei, o să mă joc odată
Cu voi, de-a ceva ciudat.
Nu ştiu cînd o să fie asta, tată,
Dar, hotărît, o să ne jucăm odată,
Odată, poate după scăpătat.

E joc viclean de bătrîni
Cu copii, ca voi, cu fetiţe ca tine,
Joc de slugi şi joc de stăpîni,
Joc de paseri, de flori, de cîini,
Şi fiecare îl joacă bine.

. . . . . .

Puii mei, bobocii mei, copiii mei!
Aşa e jocul.
Îl joci în doi, în trei,
Îl joci în cîte vrei.
Arde-l-ar focul!“

Pentru că moartea, ca lege biologică, este reflectată de poet prin raportarea la propria viaţă, la sentimentele trăite de el ca om, imaginea creată este încărcată cu o mare tensiune emoţională. Ea relevă, prin intermediul individualului, un sentiment general-uman, sentimentul de tristeţe, în circumstanţele specifice în care omul se află în faţa implacabilelor legi ale existenţei biologice. Acest tîlc se dezvăluie printr-un efort intelectual din partea receptorului.

Aşadar, *raţionalitatea* nu este un atribut caracteristic numai ştiinţei, ci şi poeziei. Afirmaţia mai veche, potrivit căreia ceea ce deosebeşte *ştiinţa* de *poezie* (artă) este „abstracţiunea“ gîndirii, în primul caz, şi „concreteţea“ fanteziei, în celălalt, trebuie corectată, ceea ce şi face un estetician marxist ca G a l v a n o d e l l a V o l p e, în *Critica gustului*[1]: „Trebuie să spunem de la început că nu mai poate avea vreun sens, cu excepţia unuia mistic şi, deci, de cel mai rău dogmatism, să vorbim astăzi de o cunoaştere artistică realizată prin «imagini» sau «intuiţii» şi nu organic unitar şi prin *concepte*“. Imaginile

[1] G a l v a n o d e l l a V o l p e, *Critica gustului*, Bucureşti, 1975, p. 15 şi 148.

artistice trebuie considerate ca *imagini-concepte* sau concepte *concrete.* Mergînd mai departe, esteticianul italian definește poezia „drept o *tipicitate caracteristică polisemă*", spre deosebire de știință în general, care e „o *tipicitate caracteristică univocă*". Limbajul specific al poeziei e *simbolul poetic*, definit drept *concept concret polisem* (sau plurisens), cel al științei, *simbolul științific*, care e un *concept concret univoc.*

Discuția despre specificitatea artistică a literaturii relevă un alt principiu metodologic, vizînd studiul acestei arte în școală. *Literatura nu se „predă", ea se „receptează". Opera literară trebuie receptată de către elevi, sub îndrumarea profesorului, în ceea ce are specific ca artă, fiecare operă pretîndu-se la o abordare proprie, particulară, în funcție de trăsăturile sale interne. Criteriile cu care se operează sînt cele specifice modalității literar-artistice de reflectare.*

D. LIMBAJUL POETIC

Problema *imaginii artistice* ca instrument artistic specific de cunoaștere în literatură nu poate fi despărțită de aceea a *limbajului poetic.* Imaginea artistică există latent *în* și *prin* limbajul poetic. Acesta din urmă, prin forța expresivă a cuvîntului, *evocă*, dar și *invocă*, adică „trezește la viață o nouă realitate, cea estetică".[1] Elementul de specificitate al operei literare, comparativ cu opera științifică, îl constituie limbajul ei particular. Opera științifică apelează la un limbaj *denotativ*, caracterizat printr-o strictă tehnicitate; poezia — la un limbaj caracterizat printr-o *contextualitate organică*, prin *conotativitate.* Denotația unui cuvînt este semnificația lui specifică, cunoscută de vorbitorii unei limbi. Conotațiile unui cuvînt sînt *semnificațiile implicite* (în contextualitate) și *asociațiile de semnificații.* O interesantă definire a *conotației* întîlnim la Roland Barthes: „Topic, conotațiile sînt sensuri ce nu există nici în dicționar, nici în gramatica limbii în care este scris un text... Analitic, conotația se determină de-a lungul a două spații; un spațiu secvențial... supus succesivității frazelor, pe parcursul cărora sensul proliferează prin butășire, și un spațiu aglomerativ, anumite locuri ale textului corelînd alte sensuri exterioare textului material și formînd cu ele niște nebuloase de semnificații. Topologic, conotația asigură o diseminare (limitată) a sensurilor, răspîndite ca un praf de aur pe suprafața aparentă a textului... Semiologic, orice conotație este punctul de plecare al unui cod (care nu va fi niciodată reconstituit), articularea unei voci care e țesută în text... Funcțional, conotația,

[1] I. Pascadi, *Nivele estetice*, București, 1972, p. 79.

generînd, în principiu, dublul sens, alterează puritatea comunicării: este un „zgomot" voluntar, elaborat cu grijă, introdus în dialogul fictiv dintre autor şi lector, pe scurt o contracomunicare."[1]

Limbajul poetic se constituie prin interferarea celor două funcţii ale limbajului: funcţia *tranzitivă* şi cea *reflexivă*. În cuvîntul poetic se toarnă atît structura lumii obiective, cît şi aceea intimă, subiectivă, a scriitorului. De aici, *ambiguitatea* lui şi necesitatea de a reveni mereu asupra lui. Una din caracteristicile principale ale cuvîntului poetic — după Tzvetan Todorov — este lipsa unui *referent* precis şi existenţa doar a unei referinţe imaginare. Mallarmé spunea că dacă ipotetic ar exista o limbă adecvată să-i traducă exact gîndul, aceasta l-ar suprima pe scriitor.

O altă trăsătură majoră a limbajului poetic este *originalitatea*, *ineditul*, *fuga de banalitate*. Semnul marelui scriitor îl constituie, în primul rînd, conştiinţa cuvîntului de care dispune.

O sinteză a trăsăturilor limbajului poetic, în comparaţie cu cel ştiinţific, dă Solomon Marcus în *Poetica matematică*. Reţinem pe cele mai importante: limbajul poetic este dominat de inefabil, cel matematic de explicabil; primul vorbeşte despre nuanţe, culori, sunete, celălalt despre numere, cantitate; primul stă sub semnul particularului, al doilea sub cel al generalului; primul dispune de o ambiguitate infinită, în al doilea ambiguitatea este absentă; primul îndeplineşte o funcţie de sugestie, cel matematic una noţională; semnificaţia poetică este organic solidară cu expresia ei, cea matematică este relativ independentă de expresie; în limbajul poetic sinonimia este absentă, în al doilea sinonimia este infinită; primul are o structură muzicală, al doilea este relativ independent de această structură; semnificaţia lirică variază de la un moment la altul, de la un individ la altul, cea matematică este fixă în spaţiu şi constantă în timp; limbajul poetic stă sub semnul vrajei, cel matematic sub semnul lucidităţii; primul e sub semnul creaţiei, al doilea sub cel al rutinei. La acestea se mai adaugă opoziţiile: afectiv-raţional; deschidere-închidere; singular-general; netraductibil-traductibil; opacitate-transparenţă; alogic-logic; imprevizibil-previzibil.[2]

Observaţiile de mai sus prezintă o mare importanţă pentru procesul receptării operei literare în şcoală. Ele impun ca sarcină esenţială a comentariului de text *implicarea permanentă a intuiţiei estetice a elevilor în analiza stilistică a limbajului poetic.*

---

[1] Roland Barthes, *Analiză şi interpretare*, Bucureşti, 1972, p. 154—155.
[2] Solomon Marcus, *Poetica matematică*, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1970, p. 31—54.

Scanned with OKEN Scanner

E. MODUL DE EXISTENȚĂ A OPEREI LITERARE

Se pune întrebarea: ce este, în ce stare, cum există o operă literară? Întrebarea apare cu atît mai îndreptățită, cu cît se emit opinii potrivit cărora opera literară nu există „obiectiv", că existența ei trebuie *dovedită*.

Tratînd această problemă, cercetările estetice relativ recente afirmă punctul de vedere după care opera literară trebuie concepută ca un *sistem* alcătuit din mai multe *straturi*, fiecare avînd, la rîndul lui, grupul de elemente subordonate. Wellek și Warren, sintetizînd contribuțiile aduse de Roman Ingarden, stabilesc trei straturi componente ale *sistemului* (operei), și anume: 1) *stratul sonor*, pe baza căruia se ridică 2) *stratul unităților semantice* (fiecare cuvînt își are sensul său, se combină, în cadrul contextului, în unități, în sintagme și în propoziții. Din această structură sintactică ia naștere 3) *stratul obiectelor reprezentate*, lumea scriitorului, personajele, cadrul acțiunii etc. „Un personaj de roman prinde viață numai din unitățile semantice, este plămădit din propozițiile pronunțate de el sau despre el."[1]

Toate aceste straturi laolaltă alcătuiesc *o structură*, sistemul de relații dintre elementele constitutive, opera literară privită ca totalitate. Unii consideră structura ca un dat cu o *existență obiectivă*. Alții o consideră ca un *model* sau ca o *proiecție imaginară*. Adevărul pare a fi între aceste poziții. Deoarece structura (opera literară) este *construcție*, ea există, e *o realitate concretizată în semne estetice* și nu într-o schemă logică. Dar semnificația structurii nu se dezvăluie decît în relație cu *subiectul receptor*. Acesta detașează (în procesul receptării) din structura „obiectivă" un *model* mintal al ei. Între modelul obținut și structura operei poate exista o nepotrivire, după cum se constată deosebiri între *modelele* mintale la care ajung diverșii receptori. De aici, virtutea *polisemică* a operei, capacitatea de a genera noi și noi semnificații. „Într-un anume sens, opera este «construită» de noi" (A. Marino), prin însumarea notelor sale obiective.

Definirea operei ca totalitate are drept consecință stabilirea unui raport de interdependență dialectică între *tot* și *părți* asupra cărora se răsfrîng proprietățile și fizionomia întregului. Este imposibil să se determine caracterul operei literare prin raportare exclusivă la simple fragmente lingvistice. Numai integrat în totalitate fragmentul își

[1] R. Wellek, A. Warren, *Teoria literaturii*, București, 1967, p. 202 și 204.

dezvăluie funcționalitatea. Eficacitatea structurii stă în sudura și coerența dintre părțile componente, în *forța coagulantă* care armonizează elementele sale.

Conceperea operei ca sistem de sisteme, distincția între diferitele straturi constitutive are avantajul de a înlocui tradiționala distincție derutantă dintre *conținut* și *formă*. Conținutul va reapărea în strînsă legătură cu diferitele straturi în care este inclus și de care depinde. Noțiunea de *structură* include, în viziune structuralistă, atît conținutul cît și forma, în măsura în care acestea sînt organizate în scopuri estetice. W e l l e k și W a r r e n se exprimă clar în această privință: „Credem că ar fi mai nimerit ca toate elementele indiferente din punct de vedere estetic să fie numite *material*, iar modul în care acestea capătă eficacitate estetică să primească numele de *structură*. Această distincție nu reprezintă nicidecum o simplă rebotezare a vechii perechi, conținut și formă. Ea taie de-a curmezișul vechile linii de demarcație. Noțiunea de *material* include atît elemente care înainte erau considerate ca făcînd parte din conținut (de pildă, ideile și emoțiile — *n.n.*), cît și elemente care în trecut erau socotite de natură formală (de pildă, întîmplările relatate într-un roman). *Structura* este o noțiune care include atît conținutul cît și forma. Opera literară va fi considerată ca un întreg sistem de semne, sau ca o structură alcătuită din semne, care slujește un scop estetic precis."[1] Nu există o deosebire obiectivă între conținut și formă. Conținutul „nu există nici măcar virtual, cîtă vreme nu se formulează ca viziune a unui *homo scriptor*, nu se structurează ca univers mintal ce se cere *exprimat*." „Increat în sine, acest univers se creează în măsură ce se creează forma expresiei și există în funcție de ea."[2] De pildă, *Amintirile* lui C r e a n g ă „nu ne oferă substanța lumii și biografiei lui Creangă, ci forma crengiană a acestei lumi și a acestei biografii: viața humulești eană ia proporții fantastice, iar lumea basmelor se humulești enizează."[3] Increat ca univers mintal, universul crengian există pentru noi numai pentru că e solidar cu o formă a expresiei, adică tocmai cu crearea lui prin *limba* lui Creangă. Cum s-a mai spus, imaginea artistică există latent numai *în* și *prin* limbajul poetic.

Considerente de ordin metodologic impun totuși o delimitare mai riguroasă a termenilor. Termenul *structură* numește *modul de existență a operei* ca *întreg* unitar, ca sistem de relații între elementele constitutive. El include atît conținutul cît și forma. Prin *conținutul* operei se înțelege *universul mintal* (afectiv-intelectiv) creat de scriitor simultan cu expresia. *Forma* se referă la *totalitatea elementelor și procedeelor de*

[1] R. W e l l e k, A. W a r r e n, *Teoria literaturii*, București, 1967, p. 189.
[2] S a v i n B r a t u, *Substanță și formă la Creangă*. În: „Viața românească" nr. 12, 1969.
[3] I b i d e m.

organizare a expresiei, prin care se poate induce universul sensibil al operei. *Structura* și *forma* nu sînt însă identice. *Structura* este mai complexă, întrucît include și conținutul și organizarea sa în sensuri artistice. Pe de altă parte, noțiunea de structură e mai limitată decît cea de formă, pentru că reprezintă opera *numai ca un schelet*, incluzînd doar relațiile esențiale, nu toate interrelațiile din interiorul ei.

În sfera noțiunii de *formă* intră *organizarea sistemului de sunete* (eufonia, ritmul și metrul), *totalitatea procedeelor lexical-gramaticale* (morfologice și sintactice), și de altă natură folosite în scop expresiv (epitet, comparație, metaforă, simbol etc.), *compoziția*, *subiectul*, *personajele*.

Înțelegerea specificului artistic al operei literare impune familiarizarea cu trăsăturile caracteristice ale *structurii*. Acestea sînt:[1]

a) *caracterul deschis* (nu este univocă, ci *plurivocă*, pretîndu-se la o multiplicitate de interpretări, fiecare epocă putînd să-i acorde un sens anumit);

b) *caracterul simbolic* (exprimă structura socială mai largă în care se încadrează; este imutabilă, de nedesfăcut de suportul ei);

c) *caracterul armonic* și *tensionat* (opera este un tot al cărui liant este starea de tensiune unificatoare);

d) *este impură* (în sensul că ea conține, nu ca pe niște adaosuri exterioare, un ansamblu de valori de diferite tipuri, topite însă în substanța esteticului);

e) *este ambiguă* (în sensul că are un anume „secret"). Deși e deschisă multiplelor sensuri, ea are totuși o relativă stabilitate, care este dată de unicitatea, inimitabilitatea ei;

f) *se întemeiază pe un limbaj conotativ* (presupunînd, în mod obligatoriu, decodarea, descifrarea sensurilor ei ascunse);

g) *finalitatea structurii apare mulțumitoare sieși*, este lipsită de obiective practice. Ea are utilitate socială, dar aceasta este indirectă, mediată, complexă.

Alți esteticieni consideră opera literară ca *semn*.

În concepția semioticienilor, omul acționează asupra realității în două moduri: *direct* — cu ajutorul unui instrument, urmărește, de exemplu, transformarea directă a obiectului (realității exterioare), rupe o creangă pentru ca prin frecare să aprindă focul — și *indirect* — substituie realitatea printr-o *imagine*, caz în care obiectul nu mai e instrument, ci un *semn*, ca în situația în care străpunge imaginea dușmanului, crezînd că îl răpune aievea. Omul folosește diverse semne: lingvistice, simbolice, estetice. Semnul obișnuit este o realitate (senzorială) ce se referă la altă realitate pe care vrea s-o evoce. Semnul

---

[1] Vezi I. Pascadi, *Metoda structuralistă în abordarea operei*. În: *Noi criterii noi direcții în cercetarea estetică*, Cluj, 1972, p. 37—39.

Scanned with OKEN Scanner

simbolic (stema țării, de pildă) atrage atenția asupra obiectului exterior, fiind un semn-instrument. Semnul artistic atrage atenția asupra sa, este sieși suficient, cu valoare în sine, autonom.

Adoptînd dihotomia dialectică a semnului în accepțiunea sa saussuriană, ca unitate între o latură acustică *(signifiant)* și un înțeles *(signifié)*, Jan Mukařovsky o aplică și operei literare: „...putem spune că studiul obiectiv al fenomenului numit artă trebuie să privească opera de artă ca pe un *semn* care se compune dintr-un *simbol* creat de artist („opera-lucru", obiect material — *n.n.*), dintr-un *sens* (obiectul estetic), localizat în conștiința socială și dintr-un *raport cu lucrul semnificat*, raport care năzuiește spre contextul global al fenomenelor sociale"[1]. După A. J. Greimas[2], semnificația nu este altceva decît „transpunerea dintr-un nivel al limbajului în altul, dintr-un limbaj într-un limbaj diferit, iar sensul este tocmai această posibilitate de *transcodare*", însemnînd nu numai ce ne spun cuvintele, ci și „o direcție", adică „o intenționalitate și o finalitate".

Principiul metodologic care se impune, în lumina precizărilor de mai sus, este că, *în receptarea operei literare în școală, perspectiva structuralistă trebuie îmbinată cu alte perspective: sociologică, semiotică, psihologică etc., toate integrate în viziunea de ansamblu a filozofiei marxiste.*

F. FUNCȚIA OPEREI LITERARE

Cercetările mai noi din domeniul estetic subliniază ideea că *structura* operei este creată de *funcția estetică* pe care trebuie s-o îndeplinească sau aceasta din urmă nu face decît să derive din prima. „Prima funcție a operei *este aceea de a fi operă (subl. n.)*, de a exista ca un organism autonom cu o finalitate proprie și numai astfel va putea ea ajunge să îndeplinească vreun rol sau să ocupe vreun loc în afară"[3]. Opera literară are deci un caracter *autofuncțional*, care îi conferă un grad înalt de *autonomizare*, în virtutea căruia intră în relație sau intervine asupra altora. Este însă vorba de o autonomie relativă. Potrivit concepției teleologice (*teleos* = scop și *logos* = cuvînt), arta are ca scop obținerea unui *efect estetic.*

Un aspect important care trebuie reținut este că funcția estetică a operei nu se dezvăluie decît *în relație cu receptorul.* Apoi, înțelegerea funcției estetice trebuie făcută *dinamic*, în sensul că de la o epocă la

[1] Jan Mukařovsky, *Studii de estetică*, București, 1974, p. 125.
[2] A. J. Greimas, *Despre sens*, București, 1975, p. 27 și 30.
[3] I. Pascadi, *Nivele estetice*, București, 1972, p. 140.

Scanned with OKEN Scanner

alta valorile funcției suferă anumite *mutații*, care pot fi interne și externe, evolutive și regresive, de natură gnoseologică, axiologică, sociologică. Mutația presupune o nouă viziune estetică, determinată, la rîndul ei, de mutațiile petrecute în realitate, în viața socială. Ar mai fi de reținut și faptul că funcția estetică se află în opoziție cu *disfuncția* (lipsa unui rol estetic precis). Disfuncția poate fi *reală*, atunci cînd opera nu poate deveni obiect estetic, elementele sale nu funcționează estetic (cazul imposturii, al pseudoartei) sau *aparentă*, cînd *dificilul*, de pildă, nu este întotdeauna și neartistic. Opoziția *funcție-disfuncție* trebuie înțeleasă *dialectic*, în sensul că nu tot ceea ce este disfuncțional la un moment dat rămîne așa pentru totdeauna (cazul poeziei lui I. Barbu, antiteatrul).

Funcția artistică a operei literare are mai multe trăsături. Reținem pe cele esențiale.[1]

a) Are un *caracter informativ* (cognitiv), „opera ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod." Specificul informației estetice este dat de caracterul ei conotat, complexitatea *logico-afectivă*, învelișul concret-senzorial include în sine atît *ce* transmite, *cît* și *cum*.

b) *Expresivitatea*, care rezultă mai ales din folosirea limbajului mediat, cu înveliș senzorial, capabil să emoționeze.

c) *Caracterul formativ*. Opera literară își formează un subiect în stare s-o recepteze, care se lasă influențat de ea. De aici, funcționalitatea educativă deosebită a literaturii, rolul ei social. Opera literară contribuie la formarea conștiințelor, a convingerilor și atitudinilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic.

Este locul aici să facem o precizare, deoarece se vorbește curent de faptul că pe lîngă funcția estetică, literatura are o funcție social-educativă și una cognitivă. Concepția modernă asupra operei de artă înlătură considerarea separată a acestor funcții: „credem că în contextul actual, cînd arta s-a desprins de sincretismul primitiv al valorilor, nici nu este potrivit să discutăm despre funcția cognitivă sau social-educativă ca despre niște funcții separate sau ca niște situații în care arta din scop devine mijloc pentru obiective extraestetice. De fapt, opera poate aduce un spor cognitiv sau poate influența conștiințele în mod autentic în măsura în care este operă, adică în măsura în care răspunde întîi de toate exigențelor esteticului... Opera de artă are un caracter *sintetic*, valorile de alt tip care pot fi găsite în ea nu există ca atare, ci în indisolubilă unitate cu esența și structura ei estetică și ele nici nu se transmit izolat. Spunînd funcție artistică, spunem implicit funcție socială și nu negăm în mod estetist sporul cognitiv sau influența

[1] Vezi I. Pascadi, *Nivele estetice*, București, 1972.

Scanned with OKEN Scanner

social-educativă pe care opera o poate avea. Sociologismul vulgar și didacticismul își aveau doar rădăcina tocmai în ignorarea specificității estetice a artei și în încercarea de a judeca opera exclusiv prin prisma unor roluri și efecte extra-estetice."[1]

Înțelegerea corectă a *funcției estetice* a operei literare este de o importanță capitală pentru studiul literaturii în școală. De această înțelegere depinde *evitarea transformării comentariului pe marginea operelor în convorbire sociologică, istorică, filozofică, moral-cetățenească, așa cum, în mod cu totul greșit, se mai procedează.*

G. RECEPTAREA OPEREI LITERARE

Fiind o formă specifică de cunoaștere a lumii raportată la om, opera literară se adresează mai întîi *sensibilității* umane. Trecerea informației estetice de la emițător la receptor presupune *interesul artistic* din partea celui din urmă. Prin interes artistic înțelegem o atitudine *contemplativă*, dar și *activă* din partea receptorului față de operă, prin care se stabilește o *coparticipare* a celor doi factori în procesul receptării. Într-o anumită măsură, se poate spune că receptarea unei opere este un act de creație.

Treptele estetice ale interesului artistic sînt: *curiozitatea*, *plăcerea* și *nevoia spirituală*. Deosebirile individuale (sensibilitate, cultură, gust) existente între indivizii receptori determină plasarea lor pe cîte una din treptele amintite. Nevoia estetică reprezintă un stadiu superior de dezvoltare spirituală, la care se ajunge printr-un proces educativ îndelungat și complex. Interesul artistic se formează în primul rînd prin contactul direct cu operele.

Receptarea este o scară cu multiple trepte, de la lectura ingenuă, dar intuind unitatea întregului, pînă la contactul critic. Emoția nu e izolabilă pe nici una din treptele receptării. Ea poate fi de intensitate variabilă, dar nu poate lipsi. Cum s-a mai spus, în emoția artistică se contopesc zguduirea senzorialității, clocotul afectivității și luciditatea intelectului. Emoția estetică e o dimensiune a receptării.

Receptarea unei opere literare diferă de la receptor la receptor. La această situație se ajunge atît datorită naturii plurivoce a operei de artă, cît și unor obstacole de ordin tehnic, inerente lecturii (discutate de J. A. Richards, *Practical criticism*, 1929), cum sînt:

a) Inabilitatea surprinderii sensului plin al poeziei.
b) Dificultățile percepției sensibile.

---

[1] I. Pascadi, *Nivele estetice*, București, 1972, p. 162 și 163.

Scanned with OKEN Scanner

c) Dificultăţile legate de imaginile vizuale (plastice).
d) Nepotrivirile memoriei, cauzate de asociaţii instabile.
e) Reacţii refulate, ascunse, puse în mişcare de poem.
f) Sentimentalitatea cititorului.
g) Adeziunile doctrinare (dogmatice).
h) Presupunerile de ordin tehnic (atribuite poemului).
i) Preconceptele critice generale.[1]

La acestea se adaugă oboseala, plictiseala, tocirea inevitabilă a percepţiei literare prin lectură continuă, invariabilă.

Reţinem, în concluzie, că structura operei literare îşi dezvăluie semnificaţia artistică numai în *procesul receptării*, în relaţie cu sensibilitatea, imaginaţia şi cultura estetică a subiectului receptor. Gradul de rezonanţă este în raport direct proporţional cu disponibilitatea afectiv-intelectivă a receptorului.

De aici, deducem un alt principiu metodologic important: *implicînd subiecţi a căror personalitate este în devenire, procesul receptării literaturii în şcoală se identifică cu procesul de formare şi dezvoltare la elevi a interesului artistic, cu cele trei trepte ale sale: curiozitate, plăcere, nevoie spirituală.*

---

[1] *Apud* A. Marino, *Introducere în critica literară*, Bucureşti, 1968, p. 380.

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL II

SCOPUL ŞI SARCINILE RECEPTĂRII LITERATURII ROMÂNE CA DISCIPLINĂ DE ÎNVĂŢĂMÎNT. PRINCIPALELE CĂI DE REALIZARE

A. LOCUL ŞI IMPORTANŢA OBIECTULUI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Obiectul *Literatură română* ocupă un loc însemnat în planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală. Locul şi importanţa lui derivă din natura, mai precis, din specificul conţinutului său şi din contribuţia deosebită adusă la realizarea obiectivelor generale instructiv-educative ale şcolii noastre. În ceea ce priveşte specificul obiectului, reţinem faptul esenţial că el se deosebeşte de majoritatea disciplinelor prevăzute în planul de învăţămînt prin *natura sa artistică*. Cum s-a văzut din capitolul precedent, literatura este o ramură a artei. Ca atare, ea este o *modalitate specifică de cunoaştere*. Devenită obiect de studiu, literatura se oferă spiritului de investigaţie în ceea ce are specific *ca artă*. Faptul se impune a fi subliniat cu precădere, pentru că *din natura specifică a obiectului decurge modalitatea didactică generală de abordare a lui în procesul de învăţămînt*. Obiectul *Literatură română* este o *antologie de artă literară naţională*, ceea ce-i conturează profilul original, comparativ cu disciplinele ştiinţifice din planul de învăţămînt.

Înţeles şi abordat în specificul său artistic, obiectul *Literatură română* aduce o contribuţie substanţială la educarea multilaterală a şcolarilor. Consistenţa deosebită a acestei contribuţii este dată de faptul că, prin intermediul diferitelor modele de artă literară, obiectul *Literatură română* sensibilizează inimile şi, implicit, conştiinţele elevilor, strecurîndu-le — am putea spune organic — cunoştinţe, idei, sentimente, atitudini.

Eficienţa activităţilor instructiv-educative desfăşurate sub îndrumarea profesorului de literatură este, printre altele, condiţionată direct de cîţiva factori speciali, cum sînt:

— înțelegerea corectă a *specificului artistic* al obiectului;
— deplina edificare asupra *scopului* și a *sarcinilor* receptării literaturii în școala de cultură generală;
— stăpînirea *metodelor* și a *procedeelor* specifice, validate de practica școlară;
— cunoașterea *formelor de activitate* adecvate unei discipline cu profil artistic, cum este literatura;
— *originalitate* și *inventivitate* în folosirea unei tehnologii didactice mereu supusă înnoirilor.

B. SCOPUL RECEPTĂRII LITERATURII ROMÂNE ÎN ȘCOALĂ

Scopul receptării literaturii române în școala de cultură generală este formarea *gustului estetic*, ca parte integrantă a *educației comuniste* a elevilor. Fără îndoială că în scopul general formulat mai sus, urmărit de *lectura literară* în școala generală și de studiul mai aprofundat al literaturii în liceu, se includ și alte obiective formative, cum sînt: dezvoltarea gîndirii, formarea orizontului intelectual-cultural, a concepției științifice despre lume și viață, cultivarea dragostei față de popor, de cultura națională ș.a. Finalitatea principală a însușirii literaturii române în școală rămîne însă aceea de a forma din elevi *cititori avizați de literatură*, oameni cu deprinderea de a citi permanent și capabili să adopte o poziție personală față de lecturile lor.

C. SARCINILE PROCESULUI DE ÎNSUȘIRE A LITERATURII ÎN ȘCOALĂ ȘI PRINCIPALELE CĂI DE REALIZARE

Din *scopul* central precizat mai sus, decurg o serie de *sarcini*, unele avînd un caracter general — revenind într-o măsură mai mare sau mai mică și altor obiecte de învățămînt — altele fiind specifice disciplinei.

În rîndul *sarcinilor generale* se încadrează realizarea educației multilaterale, cu diversele ei aspecte: cultivarea gîndirii, a orizontului intelectual și cultural, formarea concepției despre lume și viață, a unei atitudini sănătoase față de muncă etc.

Ca obiect de studiu, *Literatura română* urmărește însă o seamă de *sarcini speciale*, care reies din natura specific artistică a disciplinei. Deci trebuie precizat, din capul locului, că întreaga activitate didactică privind acest obiect se impune a fi fundamentată pe ideea că *însușirea*

Scanned with OKEN Scanner

literaturii în școală este un mijloc și nu un scop în sine. Formularea impune cîteva nuanțări.

Receptarea literaturii în școală nu urmărește în primul rînd dobîndirea anumitor cunoștințe, ci *sensibilizarea elevilor față de frumosul literar.* În această optică, comentarea textelor literare, analiza literară trebuie să devină *mijloace* pentru formarea elevului ca cititor de literatură, pentru dezvoltarea interesului și înclinației spre lectură, pentru cultivarea gustului estetic, a discernămîntului critic, în virtutea căruia să emită judecăți de valoare. Se întîlnesc situații în care chiar profesori de specialitate bine pregătiți, datorită unei înțelegeri greșite a scopului și a sarcinilor studierii literaturii în școală, sînt preocupați nu de analiza specificului artistic al operelor, ci de informațiile, faptele și întîmplările *în sine* din opere, căutînd să stabilească legături mecanice între acestea și realitate. În asemenea situații, se ignorează, evident, atît specificul literaturii ca artă, cît și adevăratul scop și adevăratele sarcini ale receptării literaturii în școală. În strădania de a face din contactul cu opera literară un *mijloc* formativ, profesorul trebuie să fie preocupat de gradul în care procesul receptării contribuie la sensibilizarea elevilor și, în ultimă instanță, la înțelegerea literaturii ca artă. De pildă, *notele biografice* — pentru a ne referi doar la un singur aspect concret, căruia viziunea istoristă îi acorda o mare atenție — vor fi invocate numai ca material informativ cu caracter accesoriu, pentru a potența valențele formative ale analizei literare propriu-zise.

Calea pe care acționează forța de înrîurire a literaturii constă în *sensibilizarea prin intermediul forței sugestive a limbajului poetic.* Dacă o operă a reușit să ne sensibilizeze, adică să ne producă o stare sufletească deosebită, care ne face să ne simțim altfel decît ne știm în mod obișnuit și ne trezește dorința de a ne modela, ea și-a atins menirea dată de condiția artei și, implicit, ne-a strecurat în *minte*, *atitudine* și *comportament* sensuri, învățăminte, imperative umane nobile. Iată de ce este greșit *să se traducă* în limbajul obișnuit sau să se „prelucreze" ostentativ semnificațiile unui text literar. Totuși, această practică se întîlnește destul de frecvent. În asemenea cazuri, așa-zisa analiză literară se transformă, să spunem, în lecție de istorie, de sociologie, de filozofie, în funcție de natura inspirației operei respective, dacă nu — și în astfel de situații e și mai rău — într-o dădăceală moralizatoare, în care „intenția educativă" duce la interpretări vulgarizatoare și la stabilirea de *norme.*

Un rol deosebit de important în realizarea sarcinilor formative ale obiectului revine profesorului. Prin participarea activă, emoțională, la procesul de receptare, profesorul *creează* o atmosferă specifică, temperatura necesară racordării sensibilității elevilor la înalta tensiune de sentimente și idei a operelor. Profesorului de literatură i se cere să fie la

Scanned with OKEN Scanner

catedră *un creator*, adică, invocînd o expresie a lui T. V i a n u, „un om capabil de a răsfrînge lumea într-un mod personal."

Printre primele atribute ale profesorului creator trebuie inserată *neîncetata sete cognitivă*. Fără această sete de nou, orizontul profesorului rămîne imobil, dat o dată pentru întreaga-i carieră.

Strîns legată de permanentul spirit de investigaţie este *atitudinea critică*, nonconformistă, faţă de problemele de conţinut sau de metodă ale disciplinei. Creativitatea în lecţie se manifestă prin *personalizarea* cunoştinţelor ce trebuie discutate, prin raportarea acestor cunoştinţe la stadiul maturităţii ştiinţifico-metodice a profesorului, stadiu determinat de pregătirea sa la un moment dat şi de originalitatea prelucrării celor acumulate.

În fine, activitatea la catedră poate deveni creatoare prin receptivitatea profesorului faţă de *dimensiunea estetică* a relaţiilor sale cu elevii, în cadrul diverselor forme de activitate. *Profesoratul este arta de a instrui şi educa sensibilizînd.* Dimensiunea estetică apare în activităţile cu elevii atunci cînd îşi face loc fenomenul *distanţării*, care întrerupe circuitul direct dintre trebuinţă şi obiectul imediat al satisfacerii ei. Atunci, elevii percep în obiect (ansamblul de elemente care alcătuiesc lecţia, activitatea în general) nu numai semnificaţia instructivă (deci utilitară), ci şi ceea ce este expresie a actului creator al omului (profesorului). Atunci, clasa trăieşte un sentiment greu definibil, de bucurie şi mîndrie, mai precis, *sentimentul estetic*. Dimensiunea estetică a lecţiei (conturată de unitatea în varietate, de spiritul creator al profesorului) este încă aspectul cel mai vitregit al activităţii la catedră a multor dascăli. Aceasta, poate, şi datorită faptului că este legată de o anumită *vocaţie*. Nu trebuie să uităm însă că vocaţia poate fi suplinită prin pasiune, care, îngemănată cu efortul continuu de a ne cunoaşte şi transforma, ne poate traduce năzuinţele în autentice fapte de creaţie la catedră.

În momentul în care, în activităţile cu elevii, apare dimensiunea estetică (efect al fenomenului de distanţare), atmosfera pentru educaţie prin literatură este pregătită. Ţinînd seama de aceste observaţii şi de specificul literaturii ca artă, subliniem ideea că literatura nu-şi poate realiza finalitatea educativă — după cum se ştie, element implicat, de structură — decît pe calea *sensibilizării*. De aceea, educaţia prin intermediul literaturii nu poate fi concepută ca o suită de disertaţii, expuneri privind semnificaţiile educative ale diverselor opere — ceea ce ar fi sinonim cu *descriptivismul* obiectivist sau cu frazeologia seacă — ci ca un proces dinamic, viu, *emotiv*, a cărui reacţie în lanţ este declanşată de *contactul nemijlocit al şcolarilor cu opera*. Numai dintr-o asemenea legătură *directă* cu partitura artistică se pot naşte emoţiile, sentimentele, *plăcerea estetică*. Iar în acest proces de încălzire a inimilor prin intermediul operei literare, rolul profesorului este deosebit. El este *ghidul indispensabil*.

Scanned with OKEN Scanner

Dar nu unul care strigă, gesticulează și emite informații derutante prin debit sau bogăție, ci un ghid discret, care indică din umbră frumusețí, în așa fel încît să dea impresia elevilor că ei înșiși sînt cei care le-au descoperit. În aceasta ar consta rolul creator al profesorului, arta sa de a educa, folosindu-se de literatură. Dacă, pe alocuri, semnificația educativă a operelor nu ajunge la sufletul elevilor, aceasta trebuie pusă atît pe seama unor deficiențe de *viziune*, cît și de ordin *metodic*.

Printre *sarcinile specifice* ale obiectului se numără: dezvoltarea *vorbirii* elevilor, formarea și consolidarea deprinderilor de *scriere corectă*, a deprinderii de *a citi curent, corect, conștient și expresiv*, realizarea componentelor majore ale *educației comuniste*, cu accent deosebit pe cultivarea *gustului estetic*.

Să zăbovim, în continuare, asupra mecanismului subtil prin care literatura își exercită funcționalitatea formativă, cu privire specială asupra cultivării componentelor esențiale ale educației comuniste.

De pildă, formarea *atenției* și a *spiritului de observație* — aspecte ale procesului de dezvoltare intelectuală — este o sarcină realizabilă, printre altele, prin activitățile didactice legate de *poveștile* populare sau culte, de receptarea *proverbelor* și *a zicătorilor*. Comentariul privind o creație ca aceasta: „Copacul cu rădăcini adînci nu se teme de furtună" poate lua aspectul unei *sarcini-problemă*, a cărei rezolvare solicită spiritul de observație, pentru stabilirea legăturilor necesare, în vederea dezvăluirii semnificațiilor generale.

În ceea ce privește dezvoltarea *gîndirii*, comentariul pe marginea operelor literare contribuie mai ales la *nuanțarea* acesteia, la cultivarea *supleței* ei. Să ne referim doar la unul din aspectele creației populare, la ghicitori, cum ar fi: „Cucuieta vai de ea / Șade într-un vîrf de nuia" sau: „Hoțul intră în casă / Dar capul afară își lasă". Prin efectul sensibilizator al *metaforei*, asemenea creații declanșează un efervescent proces de gîndire, care parcurge un drum complicat, de la percepție și reprezentare, prin hățișurile asociațiilor și disociațiilor (pentru găsirea termenilor de referință în lumea fenomenelor), pînă la generalizare. Ghicitorile sînt *întrebări-problemă* mai complicate decît proverbele, dar care *activizează* în mod deosebit gîndirea, ceea ce constituie, de fapt, unul din atributele învățămîntului modern. Admirabil este că poporul, prin astfel de întrebări-metafore, a avut dintotdeauna intuiția unei pedagogii activizante.

Odată cu modelarea intelectului, frecventarea universului sensibil al operelor literare duce, implicit, la formarea concepției materialist-științifice despre lume și viață. Dar contribuția literaturii la realizarea acestei sarcini este de altă natură decît aceea a disciplinelor științifice. Diferite sînt și căile. Cristalizarea concepției despre lume este un efect firesc al procesului reflectării în artă, care relevă, prin forța imaginilor, esențele, legile existenței universale. În *La steaua*, se spune: „La steaua

Scanned with OKEN Scanner

care-a răsărit / E-o cale-atît de lungă, / Că mii de ani i-au trebuit / Luminii să ne-ajungă... Icoana stelei ce-a murit / Încet pe cer se suie: / Era pe cînd nu s-a zărit, / Azi o vedem şi nu e." Concepţia exprimată este modernă, atestată integral de astronomia zilelor noastre. Ideea dimensiunilor infinite ale macrocosmului este foarte clar şi direct exprimată, ca şi într-o disertaţie ştiinţifică. Diferenţa aparentă ar fi că expunerea poetului este versificată şi pigmentată cu cîteva expresii plastice. Deci ne putem întreba: poezia lui Eminescu are valoare instructiv formativă pentru că exprimă un adevăr ştiinţific într-o formă ritmat-versificată? Nu, această valoare constă în faptul că adevărul se potenţează artistic, prin raportarea lui la un alt adevăr subiectiv-afectiv, la sentimentul iubirii apuse, surprins în ultima strofă: „Tot astfel cînd al nostru dor / Pieri în noapte-adîncă, / Lumina stinsului amor / Ne urmăreşte încă." *Esenţa lirică* a poeziei este concentrată în aceste versuri şi *ea* e cea care ne captează emoţiile de la început. Sentimentul nostru devine tot mai complex, pe măsură ce planurile subiectiv-obiectiv capătă o reprezentare tot mai vie în conştiinţa noastră, potenţîndu-se reciproc. Efectul instructiv-formativ al poeziei se constituie *indirect*, printr-o incidenţă factorială, care apare ca surpriză. Dimensiunile emoţional-reflexive ale receptorului determină pe acelea ale efectului în discuţie. Iată de ce procesul educativ în care este implicată literatura nu poate fi redus la transpunerea în proză a semnificaţiilor instructiv-educative ale operelor, la comentariul descriptivist şi simplificator al lor. Pentru că legităţile lumii, universului sînt prezente în operă ca *univers sensibil*, ele trebuie receptate ca atare. În consecinţă, adevărurile umane ale operei nu trebuie „povestite", „reproduse," ci *relevate* şi *trăite* prin invocarea sensibilităţii, cunoştinţelor şi experienţei de viaţă a şcolarilor.

In *Moromeţii* (vol. I), există, ca atîtea altele, un *monolog interior* foarte interesant ca artă literară şi ca semnificaţie social-psihologică, în care sînt surprinse frămîntările intime ale copilului Niculaie, cauzate de indiferenţa lui Moromete faţă de dorinţa fiului de a fi dat la şcoală. Gîndurile copilului sînt dezvăluite artistic prin tehnica inserţiei dialogului imaginar în structura solilocviului, procedeu folosit de Marin Preda cu mare îndemînare. Autenticitatea glosării infantile, în care acumularea necazurilor copilăriei se revarsă într-un virtual gest justiţiar plin de o candidă naivitate, captează direct sensibilitatea elevilor. Receptarea estetică autentică nu se limitează însă numai la atît. Comentariul, în care trebuie activizate nu numai sensibilitatea, ci şi cunoştinţele şi judecata şcolarilor, merge mai departe, la *cauzalitate*. Aceasta poate fi indusă prin antrenarea receptorilor înşişi în cadrul unor procese de *descoperire*, conduse din umbră de profesor. Căutînd motivele dramei lui Niculaie, se ajunge la drama lui Ilie Moromete, care este o magistrală ilustrare a individualismului mic-burghez, iar acesta, ca fenomen specific

Scanned with OKEN Scanner

de psihologie socială, e, la rîndul lui, o expresie a complicatelor relații social-economice dintre oameni, într-o anumită perioadă istorică. Nu prin explicitare directă, ci prin activizarea experienței de viață și a gîndirii, în vederea găsirii *motivației* fenomenelor, se conturează, progresiv, elementele care conduc, în ultimă instanță, la formarea concepției științifice despre societate, prin intermediul receptării literaturii.

O trăsătură a *funcției estetice* este și caracterul ei *cognitiv*. Opera literară transmite cunoștințe și contribuie la formarea *orizontului cultural*. Informațiile cultural-științifice implicate în mesajul operei pot avea adesea o reală valoare cognitivă, în sensul cel mai strict al termenului, ele putînd fi verificate prin confruntarea cu diverse surse din domeniul științelor. Așa stau lucrurile, de pildă, cu bogăția de informații culturale strecurate la tot pasul de A l. O d o b e s c u, în celebrul său eseu artistic, *Pseudokineghetikos*. Dar chiar și în acest caz, pe primul plan nu stă informația *ca atare*, ci *sensibilizarea* noastră, în cazul operei lui Odobescu, printr-o cozerie suficientă sieși, aparent fără un scop precis, „tratatul" pe temă vînătorească — așa cum o arată și titlul — fiind un simplu pretext. De cele mai multe ori, informația culturală pe care o transmit operele literare, trecînd prin procesul reflectoriu specific actului creator, nu mai are valoarea mesajului informativ, în sensul obișnuit al cuvîntului, ci o *funcționalitate simbolică*, în sensul că prefigurează *o intuiție particulară*, dar totodată cu virtuți generalizatoare, a unui fenomen, aspect de viață, a unei epoci sau societăți întregi. Un asemenea statut au, de exemplu, informațiile tehnico-științifice din romanele științifico-fantastice ale lui J u l e s V e r n e, cît și descrierile de medii din oricare operă epică. În *Morometii* (vol. I), M a r i n P r e d a înfățișează, în cîteva tablouri succesive de o mare forță expresivă, ritualul secerișului manual, în Cîmpia Dunării. Nu ni se dau amănunte tehnice, ci atitudini umane specifice, în diferite momente ale acestui proces, de la pregătirea și pornirea căruței de acasă, pînă la operația secerișului, așa încît, în final, avem imaginea de ansamblu a unui adevărat ritual al muncii, de o incontestabilă valoare instructivă. Opera lărgește orizontul cultural al cititorului, punîndu-l în contact — desigur, pe terenul imaginației, — cu un anume mod de viață, cu o cultură material-spirituală specifică, dar nu atît în datele ei particulare și concrete, cît mai ales în atributele ei esențiale, ele însele percepute ca *ficțiune*, ca element artistic cu valoare *emblematică*. Această valoare este întărită, dealtfel, de către prozator, printr-un procedeu stilistic interesant, și anume *substituirea numelor proprii*, care ar fi întărit impresia de aspect de viață precis determinat, cu substantive comune (foarte frecvent apare cuvîntul *omul*), care dau episoadelor o semnificație neutrală, generalizatoare, de ritual al existenței: „*Omul* se scoală, trezește copiii, înhamă caii și umblă de colo

Scanned with OKEN Scanner

pînă colo prin curte... *omul* şi copiii sînt gata... *omul* se apropie de căruţă, se uită la secerile vîrîte între scoarţele loitrei... *Omul* se uită la hamuri...“

În operele literare, *cunoştinţele despre lume* şi viaţă, multiplele *informaţii* sînt prezentate tot ca act de creaţie. *Transpoziţia* lor din regimul universului creat al operei, în acela al bunurilor culturale propriu-zise este o operaţie care se petrece în procesul receptării, pe drumul care trece mai întîi prin inima noastră, pentru a ajunge, în cele din urmă, în planul reflecţiei. Se înţelege de la sine că această transpoziţie trebuie efectuată de fiecare receptor în parte, iar efectul formativ adevărat al ei se conturează în timp, după complicate sedimentări, produse prin estomparea treptată a emoţiilor care au dat incandescenţă actului receptării estetice. Efectuarea transpoziţiei de care vorbeam de către un factor exterior (profesorul, de pildă) este o operaţie nulă din punct de vedere formativ, pentru că nu este însoţită de factorul *emoţie* (sensibilizare). Specificul procesului instructiv-educativ prin intermediul literaturii constă în faptul că *emoţia* estetică *fixează* în conştiinţa elevilor semnificaţiile mesajului artistic al operelor. Emoţia estetică îndeplineşte, în procesul educaţiei prin literatură, rolul unui *catalizator* sau pe acela al *mordanţilor* din chimia coloranţilor.

Faptul este şi mai evident cînd se urmăreşte procesul educaţiei *morale* prin receptarea literaturii.

Literatura poate juca un rol deosebit în procesul educării elevilor în spiritul *binelui*, *adevărului* şi *dreptăţii*, în formarea unor atitudini pozitive cum sînt *cinstea*, *curajul*, *spiritul de sacrificiu*, *demnitatea*, atitudinea înaintată faţă de *muncă*, în conturarea şi cultivarea *patriotismului socialist*. Întregul flux educativ al literaturii se poate converti în sentimente, fapte şi atitudini umane concrete numai dacă elevii au trăit emoţia specifică actului receptării estetice. Desprinderea semnificaţiilor morale şi *prezentarea* lor ca un fel de „cod comportamental“, cum adesea se procedează în practica didactică, este contraindicată. Într-o asemenea optică, opera literară devine material auxiliar, ilustrativ, pentru disertaţii etice. Dealtfel, problema aceasta devine tot mai acută, pe măsură ce modernizarea învăţămîntului se impune ca un imperativ categoric al societăţii contemporane, iar manualele şcolare de literatură, cu toate pritocelile la care au fost supuse, sînt încă tributare unei viziuni depăşite, istorist-descriptiviste.

Trăirea emoţional-reflexivă a universului operei de către elevi e singura cale de educaţie morală a lor. Antrenarea în dezbateri, pentru confirmarea sau infirmarea unor teze, stimularea discuţiilor controversate între elevi, înlăturarea oricăror inhibiţii ţinînd de autoritatea profesorului, de conformism sau de raporturile competitive dintre elevi sînt factori care pun în centrul receptării operei literare personalitatea elevului, condiţionîndu-i dezvoltarea, împlinirea. În această viziune, semnifica-

Scanned with OKEN Scanner

ţiile morale ale romanului *Baltagul*, de exemplu, nu se vor traduce direct prin formulări constatative de felul: „adevărul întotdeauna iese la iveală", „binele învinge răul", „crima se pedepseşte", „adevărul şi dreptatea se cuceresc prin luptă perseverentă" ş.a. În esenţa lor, formulările sînt juste, iar opera lui S a d o v e a n u le implică, dar justeţea lor morală nu va deveni *convingere personală* prin simplă traducere. Aceste adevăruri se vor integra în personalitatea elevilor numai atunci cînd vor fi urmarea demersului reflexiv personal, care, în cazul exemplului nostru, poate lua aspectul unei dezbateri judiciare, al unui *proces literar*, în care Vitoria Lipan să fie acuzată de răzbunare premeditată, prin punerea în aplicare a legii Talionului (ochi pentru ochi, dinte pentru dinte). Elevii ar trebui să formuleze, pe de o parte, probele acuzării — şi s-ar putea formula cîteva false probe — iar, pe de altă parte, să găsească argumentele apărării. O problemă de viaţă receptată ca *univers literar creat* este transformată, *transpusă*, cu datele schimbate, într-un *univers real*, în care rezolvanţii — am putea spune personajele — sînt elevii înşişi. O atare problemă de viaţă, care-i solicită direct pe elevi în rezolvare, s-ar încadra în ceea ce F r a n c i s D e b y s e r numeşte „*pédagogie de la simulation*", utilizată astăzi pe larg în activităţile de antrenament, care urmăresc pregătirea expediţiilor spaţiale, a piloţilor de linie, dar aproape deloc în învăţămînt. Ce este, de fapt, *pedagogia simulării?* Să-l citäm, în acest sens, pe D e b y s e r: „La simulation en formation est la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir. Toute formation qui n'utilise pas la simulation reste théorique ou, en tout cas, décrochée du réel. Enfin seule, la simulation fait apparaître, par l'expérience, au sujet, ses besoins, ses lacunes et ses progrès, et par là motivera chez lui la quête d'informations indispensables, l'autodiscipline nécessaire à des pratiques d'entraînement et à l'acquisition ou au perfectionnement des habiletés ou des savoir-faire nécessaire pour de meilleures performances."[1] Bazată pe solicitarea elevilor în rezolvarea unor situaţii concrete de viaţă, ca şi cum acestea ar fi propriile lor probleme, „pedagogia simulării" poate fi cu succes adaptată procesului instructiv-educativ prin studierea literaturii în şcoală. Într-o asemenea pedagogie, creativitatea profesorului găseşte un larg cîmp de afirmare. Ea se poate etala, printre altele, în jalonarea celor mai neaşteptate perspective de dezbatere a operelor, în imaginarea unor *situaţii-problemă* surpriză, care să ofere cele mai activizante posibilităţi de afirmare a personalităţii elevilor. Dacă în procesul receptării schiţei *Vizită* de

[1] F r a n c i s D e b y s e r, *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*. În: „Le Français dans le Monde", oct.—noiem., 1973, p. 67.

Scanned with OKEN Scanner

I. L. Caragiale, profesorul va fi preocupat, în mod special, să atragă atenţia elevilor asupra „efectelor negative ale educaţiei din familia burgheză", se va comporta ca un bun profesor de *etică*, în ale cărui lecţii literatura este folosită ca material didactic. Dimpotrivă, dacă el va crea mai întîi climatul emoţional favorabil receptării operei ca univers sensibil imaginar, iar apoi va deschide cîteva perspective de interpretare a acestuia prin formularea unor probleme (o asemenea problemă poate fi aceasta: Ionel este un copil ca oricare copil, sănătos, vioi, inventiv. De ce rîdeţi de el? sau: Orice mamă îşi iubeşte copilul, nici madam Popescu nu face excepţie de la regulă. De ce, totuşi, nu toate mamele şi nu toţi copiii se comportă ca eroii lui Caragiale?), în discutarea cărora elevii înşişi să fie antrenaţi pentru *a acuza* sau *apăra* argumentat, va proceda ca un profesor de literatură inventiv, cu spirit creator.

Pe calea receptării estetice a operelor inspirate din viaţa poporului nostru, elevii „învaţă" să iubească limba română, pentru că ne-a păstrat fiinţa naţională, să se identifice cu idealurile naţionale, sociale şi morale ale poporului român, să admire, cu un sentiment de legitimă mîndrie, frumuseţile nepreţuite ale patriei, să fie sincer ataşaţi idealurilor socialismului şi păcii. Toate acestea devin componente ale conştiinţei elevilor nu prin demonstraţia logică, ci prin procesul lent al *inducerii afectiv-reflexive personale*.

Contactul cu operele reprezentative ale literaturii române şi universale duce, treptat, la formarea laturilor *educaţiei estetice*, componentă a educaţiei comuniste. Educaţia estetică asimilează, de fapt, într-o sinteză superioară şi specifică, atribute realizate prin procesul educaţiei intelectuale şi morale.

Sarcinile educaţiei estetice prin intermediul literaturii constau în dezvoltarea gustului pentru frumosul din artă, natură şi societate, în formarea noţiunii de frumos, în cristalizarea criteriilor de apreciere a frumosului, în conturarea şi dezvoltarea deprinderilor de comportare conform legilor frumosului. Pe lîngă acestea, literatura este chemată să-şi aducă contribuţia ei specifică la dezvoltarea *sensibilităţii*, *a imaginaţiei*, la îmbogăţirea *culturii estetice* a elevilor.

Educaţia estetică prin mijlocirea literaturii presupune mai întîi a încălzi (a sensibiliza) conştiinţele pentru *intuirea* frumosului. În faza *intuirii*, subiectul percepe atributele elementare ale frumosului, se emoţionează, dar nu e capabil să emită aprecieri obiective despre percepţiile sale estetice. Majoritatea şcolarilor din clasele elementare mici, datorită caracterului concret al gîndirii lor, se află pe această treaptă a *intuiţiei estetice*, de aceea, cînd sînt solicitaţi să motiveze preferinţele lor, ei nu pot da răspunsuri precise. Pe măsură ce concepţia despre lume se *cristalizează*, *se iveşte posibilitatea trecerii* de la simpla intuire a frumosului la

Scanned with OKEN Scanner

aprecierea lui, cînd apare adevărata emoţie estetică, cu funcţia ei de corectiv al comportării omeneşti.

Comentariul textului literar de către elevii înşişi este calea care duce la realizarea celor două faze distincte ale procesului educaţiei estetice: *intuirea* şi *aprecierea* estetică. În clasele elementare mici, comentariul de text trebuie să pună elevii în situaţia de *a trăi* (vizual, auditiv, afectiv) şi a *re-crea* universul sensibil al operei, prin permanenta solicitare a experienţei lor de viaţă, a sensibilităţii, gîndirii şi imaginaţiei.[1] În clasele mai mari, în mod diferenţiat, comentariul de text trebuie să abordeze mai în adîncime atributele specifice ale literaturii ca artă, în mod special, problemele relaţiei *semn-semnificant*, a valorii *emblematice* a limbajului poetic. *Comentariul stilistic* este principala cale de sensibilizare pentru perceperea şi aprecierea valenţelor estetice plurivoce ale operelor literare.

În majoritatea cazurilor, datorită priceperii cu care profesorul problematizează dezbaterile, elevii pot induce şi explica singuri elementele de specificitate artistică ale operei. În *Anii de ucenicie*, de pildă, M. Sadoveanu se exprimă într-un loc în felul următor:

„Nu pot fi în alte părţi primăveri ca la Iaşi.

Pace ţie, cetate a Goliei, unde odihneşte întru Domnul cel ce-a scris *Cîntarea României;* pace ţie, profil bizantin al Sfîntului Sava, unde poposeau fericiţii ortodocşi din Orient; pace ţie, catedrală a marelui Veniamin Costachi; pace ţie, juvaer al Trisfetitelor; pace vouă, mănăstiri şi cetăţi de la Galata şi Frumoasa, Hadîmbu şi Aron-Vodă!“[2]

Este lesne de constatat că Sadoveanu înfăţişează, în fragmentul citat şi în contextul mai larg din care face parte, pitorescul peisajului patriarhal al Iaşului de odinioară, cu mulţimea monumentelor sale istorice. Specificitatea artistică a fragmentului constă, printre altele, în filonul dens de *lirism*, prezent ca *admiraţie* patetică faţă de frumuseţea monumentelor, dar totodată şi ca *nostalgie* faţă de personalităţile ilustre ale culturii noastre, pe care acestea le evocă. Cum pot fi induse toate aceste elemente de esenţă? Prin antrenarea elevilor în a stabili relaţiile implicate dintre semnificat şi semnificant, pe baza unei sarcini-problemă, care ar putea fi formulată aşa: urmăriţi frecvenţa unor expresii şi construcţia frazei şi găsiţi-le funcţionalitatea expresivă. Discuţiile dintre elevi vor converge, în esenţă, spre concluzia că solemnitatea evocării nu putea fi turnată decît într-o *frază amplă*, cu multe coordonate, distan-

[1] Observaţii interesante, în acest sens, izvorîte dintr-un laborios experiment, face Bianca Bratu, în studiul *Literatura şi educaţia estetică a preadolescentului*, Bucureşti, E.D.P., 1970.

[2] M. Sadoveanu, *Anii de ucenicie*, Bucureşti, E.S.P.L.A., 1965, p. 165.

Aici

ţate, în unele locuri, de cîteva propoziţii subordonate, care dau construcţiei o anumită simetrie şi armonie. Efectul expresiv deosebit este dat de repetata plasare a expresiei *pace ţie* (cu descendenţă din vechile cărţi româneşti bisericeşti), în lanţul unor enumerări. Valoarea conotativă a expresiei iese mai bine în relief prin încercarea de a-i găsi un substitut.

Sînt însă opere ale căror atribute expresive nu pot fi descoperite şi apreciate numai prin antrenarea elevilor înşişi în dezbateri. Este cazul poeziei lui I. Barbu şi al multor creaţii mai noi. În analiza unor opere cu un profil artistic mai greu de descifrat, intervenţia profesorului se impune a fi prezentă nu numai sub formă de ghid, ci şi ca propunător de soluţii. În asemenea situaţii, profesorul trebuie să ofere *comentarii* model şi nu „descrierea", „prozaizarea" operei, cum întîlnim în manualele de literatură existente. Comentariul profesorului trebuie să apară ca un mod personal de receptare, care să incite elevii la nuanţări şi chiar la interpretări proprii. Expunerea observaţiilor profesorului ar putea lua aspectul unui dialog cu sine, în care întrebărilor pe care şi le formulează să le propună, rînd pe rînd, cîte un răspuns.

Manualele de literatură mai vechi au marele dezavantaj că-şi propun să-i „înveţe" pe elevi un obiect şi nu să-i ajute să *recepteze* literatura ca artă. Cotitura este posibilă prin schimbarea radicală a *concepţiei* despre *natura şi specificul literaturii ca artă*, prin înţelegerea corectă a noţiunii de manual şi a funcţionalităţii acestuia în coordonatele de principiu ale unui învăţămînt modern, activ şi prin adecvarea metodelor de studiere la specificitatea şi complexitatea fenomenului literar.

Conceput în viziune modernă, manualul de literatură trebuie să înlesnească, prin reproduceri integrale sau fragmentare, contactul direct cu frumuseţile operelor, să ghideze receptarea estetică prin suite de întrebări problematizate, care să lase liberă intuirea nuanţelor, cît şi exprimarea personală a efectelor produse asupra receptorilor, să cultive creativitatea, prin propunerea de sarcini creatoare, pornind de la specificul fiecărei opere.

Din întreaga discuţie de pînă acum se desprinde ideea că, prin natura ei specifică, literatura dispune de multiple valenţe formative. Concretizarea acestor valenţe în sentimente, idei, atitudini umane, integrarea lor în structura personalităţii elevilor este un proces complex, de lungă durată, care presupune, ca o condiţie indispensabilă, sensibilizarea prin contactul direct cu opera şi implicarea subiecţilor receptori în descoperirea atributelor estetice şi a semnificaţiilor.

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL III

TRADIȚIONAL ȘI MODERN ÎN TEHNOLOGIA RECEPTĂRII LITERATURII ÎN ȘCOALĂ

A. CONSIDERAȚII PRELIMINARE

Modernizarea învățămîntului — în esență, sinonimă cu perfecționarea continuă a procesului de instrucție și educație — este parte integrantă a operei de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, un *imperativ obiectiv* al contemporaneității.

Obiectivul central al continuei perfecționări a procesului de învățămînt îl constituie sincronizarea școlii cu cerințele noi, calitativ superioare, ale societății contemporane, caracterizată, printre altele, printr-o adevărată explozie tehnico-științifică. El este foarte clar formulat în documentele de partid: „La baza întregii noastre activități economico-sociale trebuie să așezăm cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii moderne. Nici nu se poate concepe, dealtfel, făurirea unei orînduiri sociale avansate care să nu aibă la temelie tot ceea ce a creat omenirea mai bun în domeniul cunoașterii. În acest sens sînt necesare noi măsuri pentru dezvoltarea învățămîntului, științei, culturii în pas cu cuceririle cunoașterii contemporane..."[1]

Tendința de modernizare a activităților instructiv-educative desfășurate în școală s-a manifestat în toate epocile, cu intensitate variabilă însă. Deci, modernizarea învățămîntului nu e o *modă*, ci o necesitate organică. Se manifestă, ce-i drept, și atitudini generate de confundarea modernizării autentice cu moda. De pildă, supralicitarea mijloacelor tehnice audio-vizuale de unele cadre, conceperea cabinetelor metodice ca pe niște expoziții didactice, chiar și numeroasele articole pe tema modernizării, pline de formulări imperative, de deziderate și banale genera-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior* (13 sept. 1974), București, Editura politică, 1974, p. 11—12.

lităţi, sînt simptome ale modei, care în asemenea cazuri trădează neînţelegerea *esenţei* procesului de modernizare. Modernizarea învăţămîntului nu trebuie confundată cu măsurile-paliativ. În acest sens, secretarul general al partidului precizează: „Nu dorim doar niște măsuri de îmbunătăţire, ci vrem să realizăm o reorganizare fundamentală a învăţămîntului, restructurarea sa pe baze noi, revoluţionare, atît în ce priveşte concepţia cît şi organizarea. Noua concepţie trebuie să se bazeze pe unitatea organică a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia".[1]

Cum reiese şi din citatul de mai sus, modernizarea învăţămîntului înseamnă o reorganizare fundamentală a lui pe baza unei concepţii noi, concordantă cu dezvoltarea societăţii contemporane în ansamblu.

Vorbind de o nouă concepţie asupra învăţămîntului, ajungem, implicit, la abordarea *conştiinţei noi* a cadrelor didactice, chemate să pună în practică noua concepţie despre învăţămînt.

Pregătirea cadrelor pentru trecerea la o nouă modalitate de a lucra în învăţămînt presupune, în primul rînd, dezvoltarea unei *noi atitudini* a lor faţă de problemele capitale ale învăţămîntului. Fără o radicală mutaţie în conştiinţa slujitorilor şcolii nu poate fi vorba de modernizarea de fapt a învăţămîntului.

Ce presupune, în fond, mutaţia în discuţie?

Este vorba, mai întîi, de trecerea de la o concepţie rigidă asupra şcolii la una *creatoare*, *funcţională*, potrivit căreia şcoala este considerată principalul factor de cultură şi civilizaţie.

Este de consemnat, apoi, schimbarea opticii cadrelor privind *obiectivele şi sarcinile* şcolii, în funcţie de obiectivele edificării noii societăţi. În acest sens, mutaţia în discuţie presupune trecerea de la o concepţie imuabilă asupra conţinutului şi sarcinilor învăţămîntului la una dialectică, potrivit căreia şcoala trebuie adecvată sarcinilor social-politice ale momentului. Cerinţele obiective ale dezvoltării societăţii noastre în etapa actuală impun — pentru a ne referi la un exemplu — sarcina generală a integrării şcolii cu cercetarea şi producţia, din care reies mai multe sarcini speciale, printre care şi aceea de a forma cadrele necesare diferitelor ramuri ale activităţii social-productive. Înfiinţarea liceelor de specialitate, ponderea lor în ansamblul celorlalte şcoli sînt aspecte ilustrative ale ideii de *învăţămînt flexibil*, receptiv la comanda socială.

Mutaţia despre care vorbim priveşte, în fine, şi funcţiile fundamentale ale activităţii didactice: profesorul — conducător al acţiunii educa-

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Conferinţa cadrelor şi activului de partid din învăţămîntul superior* (13 sept. 1974), Bucureşti, Editura politică, 1974, p. 23.

Scanned with OKEN Scanner

ţionale; profesorul — specialist şi experimentalist; profesorul — persoană creativă; profesorul — omul uman.

Modernizarea vizează toate elementele structurale ale procesului de învăţămînt: *conţinut, metode şi mijloace tehnice, forme de organizare.* Perfecţionarea unuia sau altuia din aceste elemente, prin neglijarea altora, nu înseamnă modernizare.

Întrucît modernizarea însuşirii literaturii constituie o parte integrantă a optimizării învăţămîntului în general, reţinem cîteva idei de principiu privind modernizarea elementelor structurale ale acestui proces.

a) Modernizarea *conţinutului* înseamnă *apropierea lui de conţinutul ştiinţei şi culturii contemporane*, totodată, *adecvarea lui la tipul uman cerut de societatea modernă.* Care este însă acest tip uman? Omul excesiv specializat? Desigur că nu. Un asemenea tip ar fi un mutilat. Atunci, omul cu cultură generală, fără specializare? Nici un asemenea tip nu poate fi cel cerut de societatea socialistă. Societatea noastră are nevoie de un om *armonios dezvoltat*, pe linia unui echilibru între specializare şi cultură generală. În consecinţă, conţinutul învăţămîntului nu trebuie să ţintească erudiţia de dragul erudiţiei, ci *o cultură multilaterală formativă şi funcţională.* F u s t e l d e C o u l a n g e considera cultura antică drept o *cultură de cetate*, închisă. De aici, desele conflicte dintre cetăţile antice. Ele nu se cunoşteau, oamenii trăiau închistaţi în sistemul normelor politice, morale, religioase, culturale ale cetăţii lor. Cultura contemporană e *cosmică.* Datorită dezvoltării ştiinţei, omul zilelor noastre aspiră la cunoaşterea universului. Sentimentul cosmic, inexistent cîndva, tinde astăzi să se generalizeze.

Conţinutul învăţămîntului se obiectivează în *planurile de învăţămînt, programele şcolare* şi *manuale.*

Pentru a fi moderne, *planurile de învăţămînt* trebuie să reflecte condiţiile şi necesităţile de dezvoltare ale societăţii: tendinţele dezvoltării ştiinţei şi tehnicii contemporane, ierarhia actuală a ştiinţelor, metodologiile promovate de dezvoltarea ştiinţelor moderne, conţinutul nou al culturii generale.[1] Privite din acest punct de vedere, planurile de învăţămînt actuale nu satisfac încă dezideratele modernizării. Ele sînt dominate de tendinţa diferenţierii ştiinţelor — mai puţin productivă — concretizată în *supraîncărcarea* planurilor cu multe discipline. Soluţia preconizată de pedagogi este introducerea *disciplinelor de sinteză*, în funcţie de nivelul de şcolarizare (cum s-a şi început cu *ecologia*). Apoi, în planurile de învăţămînt de la noi, ponderea mare o au discipline ca *matematica, fizica, chimia, biologia*, ceea ce reflectă tendinţele dezvoltării

[1] V. B u n e s c u, *Perfecţionarea învăţămîntului.* În: „Revista de pedagogie", nr. 10, 1973, p. 5—10.

Scanned with OKEN Scanner

științei și tehnicii contemporane. Totuși, avînd în vedere tipul uman pe care școala noastră este chemată să-l formeze, se impune ca în planurile de învățămînt să capete o pondere mai mare *limbile moderne*, *limba maternă* și *disciplinele estetice*. În alte țări (Japonia, de pildă), disciplinelor estetice li se dedică pînă la 25% din planurile de învățămînt. În fine, *metodologia interdisciplinară*, realitate a științei moderne, nu se reflectă încă în planurile noastre de învățămînt.

Programele școlare stabilesc conținutul disciplinelor prevăzute în planurile de învățămînt. Ele sînt moderne în măsura în care exprimă nivelul atins de știința pe care o reprezintă obiectul respectiv în planul de învățămînt. O trăsătură a majorității programelor noastre școlare este că sînt *supraaglomerate* cu multe aspecte neesențiale. În consecință, ele trebuie *descongestionate*. Criteriul esențial trebuie să fie scopul educațional urmărit, pe baza principiului *non multa sed multum:* „Este mai bine să dăm cunoștințe mai puține, dar să le studiem mai profund, decît să dăm multe cunoștințe, dar să nu existe timp pentru a le aprofunda."[1]

Manualele școlare vor fi moderne dacă și concepția programelor va fi modernă. „Manualele bazate pe *explicații* și nu pe *prezentări de informații* sînt cele care se apropie de ceea ce am numi manual modern".[2]

b) Cel chemat să realizeze un conținut modern în procesul instructiv-educativ este profesorul. El poate atinge acest deziderat prin pregătirea lui de specialitate și pedagogică, folosind *metode productive*. Modernizarea *metodelor* de învățămînt înseamnă cultivarea *metodelor active*, care duc la schimbarea relațiilor vechi dintre profesor și elev, cînd profesorul constituia factorul activ, emițător de informații, iar elevul — factorul pasiv, receptor. Relația trebuie să fie aceea a *acțiunilor reciproce*. Aceasta presupune că nu se poate rămîne la metodele tradiționale. Dar metodele clasice nu trebuie abandonate, ci revitalizate și utilizate alături de metodele noi.

c) Modernizarea *mijloacelor* înseamnă reevaluarea valențelor formative ale tehnicii didactice tradiționale și introducerea mijloacelor tehnice moderne: mașini de învățat, aparatura audio-vizuală (cinematograf, televiziune, disc, magnetofon).

d) Modernizarea *formelor* de organizare a procesului instructiv-educativ presupune folosirea, în afara *lecției*, și a altor forme, apte a spori eficiența învățării: *învățămîntul individualizat*, *învățămînt pe echipe*, *activitatea în cerc* ș.a.

---

[1] V. Bunescu, *Perfecționarea învățămîntului*. În: „Revista de pedagogie" nr. 10, 1973, p. 5 — 10.

[2] Ibidem, p. 10.

Scanned with OKEN Scanner

B. PROBLEMELE MODERNIZĂRII TEHNOLOGIEI RECEPTĂRII LITERATURII ÎN ȘCOALĂ

Chemat să contribuie la formarea tipului uman multilateral dezvoltat, obiectul *Literatură română* — disciplină umanistă — ocupă — cum mai spuneam — un loc central, printre celelalte discipline din planurile de învățămînt ale școlii noastre. Parte integrantă a procesului de perfecționare a întregului învățămînt, modernizarea receptării literaturii în școală privește, în egală măsură, *conținutul* disciplinei, *metodele*, *mijloacele* și *formele* de organizare ale receptării.

1. MODERNIZAREA „CONȚINUTULUI" DISCIPLINEI

Modernizarea *conținutului* disciplinei înseamnă, în primul rînd, *adecvarea* lui *la specificul artistic al literaturii*. Ca obiect de studiu, literatura — cum am arătat — nu poate fi pusă în aceeași categorie cu obiecte ca istoria, filozofia, economia politică, științele naturii etc. Literatura este o artă și ea trebuie însușită pornindu-se de la ceea ce are specific ca ramură a artei. Odată înțeles acest lucru, conținutul obiectului nostru trebuie să-l constituie *o suită de opere literare* cu totul reprezentative, dispuse istoric, de la primele manifestări de artă literară în limba națională, pînă la realizările actuale. Deci, conținutul disciplinei nu trebuie să fie alcătuit din date și fapte cu caracter cultural-literar, ci dintr-o suită de *modele de artă literară* din diferite perioade ale dezvoltării literaturii naționale. Cum spuneam și în alt loc, scopul însușirii literaturii în școală nu este acela de a face din elevi niște arhive ambulante, depozitari insensibili de date și fapte literare, ci acela de a forma, progresiv, *cititori avizați* de literatură, cu o imagine sintetică, dar clară, despre dezvoltarea literaturii naționale *ca artă*, capabili să aprecieze personal o operă, să o integreze în anumite serii, să-și motiveze impresiile de lectură. Ținînd seama de acestea, conținutul obiectului se cere să fie în continuare restructurat, prin deplasarea clară a accentului de pe latura informativă, pe latura *formativă*. Numele obiectului nu este *Istoria literaturii române*, ci *Literatura română*, ceea ce constituie un fapt capital, de care trebuie să se țină seama în modernizarea conținutului disciplinei. Important este ca procesul receptării literaturii în școală „să educe educabilitatea", altfel spus, să formeze la elevi calitățile afectiv-intelective indispensabile receptării estetice, să cultive, implicit, gustul lecturii continue. Planurile de învățămînt nu vor putea asigura niciodată numărul de ore necesar parcurgerii literaturii naționale sau universale. Ele pot oferi destule ore pentru educația estetică prin literatură. Dacă

Scanned with OKEN Scanner

elevul sau adultul nu ajunge să citească zilnic dintr-o necesitate imperioasă, înseamnă că orele de literatură nu şi-au atins scopul.

În consecinţă, *programa* de literatură română trebuie să reţină numai scriitorii cu personalitate artistică proeminentă şi operele cu adevărat reprezentative, pentru a asigura zăbava în intimitatea marilor opere.

Iar *manualele* — într-o concepţie modernă — trebuie să reducă la strictul necesar informaţiile istorico-sociale şi bio-bibliografice şi aceasta, pe cît posibil, sub formă de *diagrame*, *note* rezumative, *schiţe*, *tabele sinoptice* şi să acorde toată atenţia *operelor* caracteristice, prin reproducerea integrală sau a fragmentelor celor mai elocvente pentru arta literară a scriitorilor, prin formularea unor *întrebări-ghid* pentru îndrumarea receptării şi a unor exerciţii formative de expunere-compunere pe baza textelor receptate. Manualele de literatură existente — cu unele excepţii — încă nu corespund acestor deziderate moderne.

2. MODERNIZAREA METODELOR DE RECEPTARE A LITERATURII

În ceea ce priveşte *modernizarea metodelor* de receptare a literaturii în şcoală, atitudinea raţională este echilibrul între metodele tradiţionale şi cele moderne. Menţinîndu-ne pe linia amintitului echilibru, vom revitaliza metode şi procedee, ca: *lucrul cu cartea*, *expunerea*, *conversaţia*, *analiza literară*, *exerciţiul*, simultan cu valorificarea unor metode mai noi ca *problematizarea*, *învăţarea prin descoperire*, *brainstormingul*. Înainte însă de a le discuta locul şi rolul în procesul receptării operei literare, se impune o sumară lămurire a noţiunilor de *metodă* şi *formă* de învăţămînt, cu care vom opera frecvent în cele ce urmează.

Metoda de învăţămînt e un mod de acţiune transformatoare exercitată asupra celui educat în procesul de învăţămînt, avînd ca însuşiri *normativitatea*, *finalitatea*, *caracterul conştient*. *Forma* de învăţămînt e „structura procesului de învăţămînt într-o anumită unitate de timp şi într-un anumit ansamblu de condiţii.“[1] În cadrul fiecărei forme de învăţămînt pot fi folosite una sau mai multe metode.

2.1. Lucrul cu cartea

Ca mod de existenţă obiectivă, opera literară e un sistem de relaţii concretizate în semne, imprimate într-un anumit număr de pagini, care laolaltă alcătuiesc un obiect numit *carte*. Pentru ca opera literară să

[1] Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu, *Noţiunea de metodă de învăţămînt în condiţiile modernizării învăţămîntului*. În: „Revista de pedagogie“, nr. 3/1970, p. 15.

Scanned with OKEN Scanner

parcurgă drumul de la stadiul de *carte* — ca sumă de semne imprimate — la acela de *univers sensibil*, trebuie să intre în relaţie cu un receptor, operaţie ce se înfăptuieşte prin actul *decodării* semnelor cărţii, sau prin ceea ce frecvent numim *lectură*.

Receptarea estetică nu este posibilă fără contactul direct cu cartea literară, prin *actul lecturii*. Operaţia lecturii însă presupune o anumită metodologie, „o anumită tehnică, anumite strategii, anumite deprinderi de organizare, asimilare şi control care se formează prin imitaţie, îndrumări, exerciţii, asemenea componentelor oricărei activităţi."[1] Prin urmare, *lucrul cu cartea* — cale inevitabilă de pătrundere în universul operei — presupune o tehnică specială, care e, de fapt, *tehnica muncii intelectuale*.

Unde şi cînd se pun bazele însuşirii tehnicii muncii intelectuale? În şcoala de cultură generală, începînd cu primele clase elementare. Calitatea de elev presupune muncă disciplinată, cu instrumente specifice de studiu. „Ucenicia pentru viitoarea profesiune — spune acad. E u g e n M a c o v s c h i — începe în şcoală. Noi îi spunem ucenicie ştiinţifică. Poate-i prea mult spus. Şi totuşi, activitatea aceea pe care elevul o desfăşoară în cercul pe materii, în laborator, în micile laboratoare personale amenajate într-un colţ al camerei de lucru — acasă... mica bibliotecă personală înjghebată şi în care se adună, după ce au fost citite şi recitite, cărţi felurite, participarea la un concurs, toate acestea sînt, de fapt, iniţieri în alfabetul uceniciei ştiinţifice."[2]

O atentă şi competentă iniţiere a elevilor şcolii generale în ucenicia ştiinţifică contribuie la disciplinarea timpurie a gîndirii, voinţei şi atenţiei lor, duce la eliminarea perioadei de acomodare, ivită odată cu intrarea în climatul învăţămîntului superior. Cum s-a constatat, datorită dezorientării metodologice privind tehnica muncii cu cartea, mulţi absolvenţi de liceu, deveniţi studenţi, îşi irosesc primii ani de facultate în căutarea stilului de muncă. Rolul şcolii în obişnuirea elevilor cu tehnica muncii intelectuale apare astfel ca deosebit. Totuşi, şcoala foloseşte încă insuficient multiplele posibilităţi de care dispune în acest sens. Temelia realizării unui învăţămînt activ, în care elevul să fie descoperitor al cunoştinţelor pe care şi le va însuşi, este deprinderea cît mai de timpuriu a elevilor cu tehnica studiului. „Dealtfel — spune tovarăşul Nicolae Ceauşescu — s-a mai discutat nu o dată despre necesitatea ca şcoala, mai cu seamă învăţămîntul superior, să-i înveţe pe tineri să studieze, să gîndească, şi nu să ştie pe dinafară teze abstracte, manuale care nu mai au decît valoare istorică. Trebuie să fim conştienţi că avem încă

---

[1] E. F i s h b e i n, *Aspecte ale psihologiei învăţării*. În: „Caiete de pedagogie modernă," 4, Bucureşti, E.D.P., 1973, p. 5.

[2] *A fi elev...*, Bucureşti, Editura politică, 1965, p. 45.

Scanned with OKEN Scanner

mult de făcut pentru a realiza acest deziderat."[1] A citi şi a înţelege o carte nu este o operaţie uşoară, cum cred unii, adepţi ai lecturii somnifer sau cei ai lecturii divertisment. Cu inegalabila sa perspicacitate, poporul compară cartea cu o „rădăcină împletită", pe care „rar voinicel o despică". Revoluţia cultural-ştiinţifică din zilele noastre cere, imperios, să facem din fiecare elev un „voinicel", care să despice prin propriile forţe „rădăcina împletită" — *cartea*.

Variatele activităţi privind receptarea literaturii în şcoală oferă un cadru general foarte propice pentru introducerea treptată a elevilor în metodologia muncii cu cartea, în tehnica studiului individual. Această acţiune cu caracter permanent trebuie să cuprindă măsuri pentru:

— *familiarizarea elevilor cu cartea*, ca instrument al muncii intelectuale;

— prezentarea, explicarea şi introducerea în practica şcolară a unor *forme de extragere a ideilor dintr-un text şi de comentare a lor;*

— obişnuirea elevilor cu unele *forme de expunere personală, critică* a ideilor din cărţi.

2.1.1. **Familiarizarea elevilor cu cartea, ca instrument al muncii intelectuale.** Instrumentul de bază de care se foloseşte cel ce lucrează cu mintea — intelectualul — este *cartea*. Introducerea organizată, ştiinţifică, a elevilor în tehnica muncii intelectuale trebuie să înceapă cu prezentarea amănunţită a acestui instrument, cu ajutorul căruia ne cultivăm inima şi mintea.

Familiarizarea cu cartea — operaţie care se poate realiza într-un şir de lecţii speciale, ţinute la anumite intervale, în cadrul adecvat oferit de biblioteca şcolii — trebuie să pornească de la *definirea* ei ca „scriere (literară, ştiinţifică, didactică etc.) tipărită (sau destinată tiparului) şi legată sau broşată în volum."[2] Pe baza intuirii unui număr de exemplare cît mai mare şi mai variat, trebuie precizaţi, în continuare, termenii:[3]

— **Broşură** (deşi nu se poate face o delimitare strictă între carte şi broşură, aceasta din urmă poate fi definită ca o carte broşată avînd un număr redus de pagini, aproximativ pînă la 70—80 şi reprezentînd, de obicei, materiale de popularizare).

— **Formatul** cărţii (adică *dimensiunile* ei în înălţime şi lăţime), care depinde de numărul îndoiturilor şi de mărimea unei coli de tipar:

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Conferinţa cadrelor şi activului de partid din învăţămîntul superior* (13 sept. 1974), Bucureşti, Editura politică, 1974, p. 24.

[2] *Dicţionarul limbii române literare contemporane*, vol. I, (A—C), Bucureşti, Editura Academiei, 1955.

[3] *Apud* vol. *Studiul individual al studentului* (sub red. unui colectiv), Cluj, 1960 şi *Dicţionarul limbii române moderne*, Bucureşti, Editura Academiei, 1958.

Scanned with OKEN Scanner

in-octavo (in-8) este formatul cel mai obișnuit (prin îndoirea de trei ori a colii de tipar se obține un caiet de 8 foi, respectiv 16 pagini); *in-decimo sexto* (in-16), întrebuințat pentru tipărirea de dicționare, coduri de legi, regulamente (prin îndoirea colii de patru ori se obține un caiet de 16 foi, respectiv 32 pagini); *in-trigesimo secundo* (in-32), format de buzunar; *in-quarto* (in-4), pentru hărți geografice, albume de schițe (obținut prin împăturirea de două ori a colii, respectiv 4 foi); *in-folio* (in-f), formatul cel mai mare, obținut printr-o singură împăturire a foii, respectiv 2 foi; indicarea formatului în cărțile care apar astăzi se face prin cifre ce arată dimensiunile, în centimetri sau în milimetri, ale colii de tipar (54 × 84, sau 540 × 840) și fracțiunea colii de tipar (540 × 840/16).

— **Pagină** (față numerotată a foilor cărții) cu termenii: *recto* (prima pagină a unei foi de hîrtie, prescurtat *r*) și *verso* (dosul unei foi, prescurtat *v*).

— **Volum** (parte a unei lucrări care, datorită amplorii deosebite, se tipărește în mai multe cărți, fiecare avînd o numerotație independentă a paginilor).

— **Tom** (termen al cărui sens este sinonim cu cel de *volum*, utilizat mai ales pentru a indica numerele unei reviste pe timp de un an).

— **Periodice** (publicații care apar la un anumit interval de timp: *ziarul* (publicație cotidiană, în care se tipăresc știri, informații politice, sociale, culturale etc.; *revista*, publicație care apare săptămînal, lunar, trimestrial, anual și care cuprinde opere literare, articole, studii, dări de seamă, note din domenii variate sau de strictă specialitate; *buletin*, publicație periodică în care se tipăresc scurte dări de seamă, studii și informații de specialitate; *anuar*, publicație periodică anuală care reprezintă activitatea unei instituții sau care conține studii științifice; *hebdomadar*, publicație (ziar, revistă) care apare săptămînal).

— **Colecție** (cuprinde lucrări de diferiți autori, tipărite ca numere separate și care sînt reunite printr-un titlu comun, de exemplu: *Biblioteca pentru toți, Oameni de seamă, Lyceum*).

— **Serie** (termen sinonim cu cel de colecție).

— **Enciclopedie** (carte care cuprinde informații ample dintr-o singură ramură de cunoștințe *(enciclopedie specială: Lexiconul tehnic român)* sau din toate *(enciclopedie generală: Dicționar enciclopedic român)*.

— **Dicționar** (lucrare care cuprinde, în ordine alfabetică, cuvintele unei limbi sau termeni dintr-un anumit domeniu de activitate, furnizînd informații mai succinte, comparativ cu enciclopedia, care dă informații amănunțite: *Dicționarul limbii române moderne, Dicționar de idei literare*).

— **Culegere** (conține lucrări ale unui autor sau ale mai multora).

— **Crestomație** (culegere de texte din literatura veche).

— **Antologie** (este tot o culegere de texte alese).

Scanned with OKEN Scanner

— **Volum omagial** (publicație colectivă, care conține lucrări, studii și articole scrise de autori diferiți, tipărite cu prilejul aniversării unei personalități de seamă: *Omagiu lui Mihail Sadoveanu*).

— **Volum comemorativ** (publicat pentru a cinsti memoria unei personalități sau a unui eveniment important și cuprinde, fie lucrări ale autorului comentat, fie lucrări despre cel comemorat, scrise de diferiți autori și publicați acum pentru prima oară).

— **Extras** (articol sau studiu scos dintr-o revistă, dintr-un volum omagial sau din altă publicație colectivă și tipărit separat în broșură).

În momentele didactice care au ca scop familiarizarea elevilor cu cartea, trebuie descrise, demonstrativ, diferitele feluri de cărți, zăbovind asupra funcționalității fiecărui element constitutiv. În acest sens, se impune ca elevii să rămînă deplin edificați asupra următorilor indici:

— **Coperta** (învelișul cărții, care se mai numește și *scoarță*).

— **Supracoperta** sau *învelitoarea* (o foaie de hîrtie care învelește scoarța cărții, pe care se imprimă, în afara numelui autorului, titlul cărții și imagini sugestive pentru conținutul cărții).

— **Forzaț** (foaia de hîrtie albă sau colorată care se află imediat după scoarța cărții, precum și la sfîrșitul ei).

— **Foaia de titlu** (se află după forzaț și conține indicațiile de bază după care se alcătuiește o trimitere bibliografică: numele autorului, titlul și subtitlul cărții, locul publicării, editura și anul apariției).

— **Foaia de titlu falsă** (e așezată înaintea foii de titlu și conține numai titlul cărții; nu toate cărțile au o asemenea foaie).

— **Autorul** (persoana care elaborează cartea); unele cărți au mai mulți autori, care se numesc *coautori*. Cel care alcătuiește o culegere se numește *alcătuitor*, iar cel care pregătește o carte pentru tipar se numește *redactor*.

— **Titlul** (cuvîntul sau textul pus în fața unei cărți, indicînd succint cuprinsul acesteia).

— **Subtitlul** (textul care completează titlul unei cărți cu date referitoare la forma, destinația cărții ș.a.).

— **Antetitlul** (textul așezat deasupra titlului, arătînd că publicația aparține unei instituții sau societății (Societatea de științe filologice din R.S.R.).

— **Datele publicării** (*locul*, *editura*, *data*, care se imprimă toate pe foaia de titlu, jos sau la sfîrșitul cărții, în nota tipografică).

— **Caseta tipografică** (conține informații de ordin editorial și tipografic, consemnînd: numele redactorului, al tehnoredactorului, al corectorului, tirajul, numărul colilor editoriale și al celor de tipar, data predării manuscrisului în tipografie și a punerii sub tipar, indicii de clasificare zecimală pentru biblioteci ș.a.).

Scanned with OKEN Scanner

— **Epigraful** sau **moto-ul** (text — de obicei o maximă sau un citat — aflat, uneori, pe foaia de titlu sau în interiorul cărţii, la început de capitol, care sugerează ideea generală a cărţii sau a capitolelor respective).

Elevii trebuie introduşi apoi în *structura cărţii*, prezentîndu-li-se diferite modalităţi de orînduire a materiei: *părţi*, *capitole*, *subcapitole*, *paragrafe* sau *alineate* cît şi *aparatul informativ ştiinţific* al cărţii. În legătură cu acest aparat, elevilor trebuie să li se explice, cît mai de timpuriu, elementele lui constitutive, care sînt:

— **Prefaţa** (expunere ce precede textul de bază al cărţii şi în care se dau unele lămuriri privind tema tratată, scopul urmărit, izvoarele de bază, greutăţile întîmpinate sau în care se recomandă cartea cititorilor, în cazul cînd prefaţa este scrisă de o altă persoană; cînd această expunere se află după textul de bază al cărţii, se numeşte *postfaţă*).

— **Introducerea** (articol care introduce cititorul în conţinutul cărţii, avînd, adesea, caracter monografic).

— **Comentariile** (prezente mai ales în ediţii ştiinţifice, ele dau lămuriri asupra unor nume proprii, termeni, date întîlnite în carte; conţin, de asemenea, observaţii critice asupra textului).

— **Notele** (se trec de obicei în subsolul paginilor şi cuprind trimiteri bibliografice, indicate prin numere, acestea punîndu-se şi în text, la sfîrşitul şi în partea de sus a cuvîntului lămurit; elevii trebuie familiarizaţi cu diferiţii termeni consacraţi sau expresii consacrate, care se folosesc pentru introducerea notelor în josul paginii: *idem*, prescurtat *id.*, înseamnă *acelaşi* autor şi înlocuieşte numele autorului menţionat mai înainte; *ibidem*, prescurtat *ibid.*, înseamnă *în acelaşi loc* şi se referă la lucrarea citată anterior; *op.cit.*, *lucr. cit.*, *art. cit.* (opera, lucrarea, articolul citat); *loc. cit.* (locul citat); *passim*, prescurtat *pass.*, înseamnă *din toate părţile*, *în diverse locuri*, pentru a menţiona că datele, ideile despre care se vorbeşte se întîlnesc în numeroase pagini; *apud*, prescurtat *ap.*, înseamnă *la* şi se foloseşte cînd trimiterea bibliografică se face indirect; *confer*, prescurtat *cf.*, se utilizează pentru a arăta că ideea amintită de autor se mai află într-o altă lucrare; *p.* înseamnă *pagină; urm.* sau *sq. (sequensque)* arată că trimiterea se referă şi la paginile următoare; *!* (semnul exclamării), introdus de autor între paranteze în text, arată importanţa deosebită a unei idei; *?* (semnul întrebării) exprimă nedumerire; cuvîntul *sic!* (*aşa*) avertizează cititorul că greşeala dintr-un text citat aparţine autorului respectiv).

— **Indicele** sau *indexul* (liste de *materii* sau de *subiecte*, de *persoane* sau de *autori*, alcătuite pentru a uşura consultarea cărţii).

— **Anexele** (cuprind materialul suplimentar, ilustrativ, care lămureşte textul de bază al cărţii şi se plasează imediat după acesta).

— **Bibliografia** (este lista lucrărilor consultate, care poate fi pusă la sfîrşitul cărţii sau la sfîrşitul fiecărui capitol şi ajută cititorul atît în

Scanned with OKEN Scanner

a şti ce lucrări a folosit autorul pentru a elabora lucrarea, cît şi în întocmirea bibliografiei unei probleme, care ar putea să-l intereseze cîndva).

— **Tabla de materii** sau **cuprinsul** (aşezată la sfîrşitul cărţii sau la începutul ei, arată titlul părţilor, al capitolelor şi al subcapitolelor, ajutînd cititorul să găsească operativ partea care îl interesează în mod deosebit).

Cunoscînd aceste elemente, elevii pot fi antrenaţi, în continuare, în operaţia de întocmire a *fişelor bibliografice*, aspect important al tehnicii studiului individual, legat, în special, de munca de documentare. Fişa bibliografică este, în esenţă, descrierea unei cărţi, care se face pe baza foii de titlu şi a celorlalte elemente ale cărţii şi conţine următoarele date:[1]

— Numele şi prenumele autorului.
— Titlul exact al cărţii.
— Subtitlul:
  — forma operei (după caz: roman, versuri etc.);
  — ediţia (a cîta ediţie);
  — numărul volumului (cînd e cazul);
  — redactorul, ilustratorul, traducătorul (dacă sînt trecuţi pe foaia de titlu);
  — datele publicării (apariţiei): locul, editura, anul;
  — antetitlul. Colecţia (după caz).

În afara acestei descrieri *după autor*, se practică şi descrierea *după titlu*, care începe cu titlul cărţii.

Articolele de revistă sau ziar se descriu după următoarele date:

— Numele şi prenumele autorului.
— Titlul articolului.
— Numele revistei sau al ziarului.
— Anul calendaristic şi de apariţie al periodicului.
— Numărul şi pagina (revistă).
— Numărul (ziar).

Fişele bibliografice se scriu pe bucăţi de hîrtie de dimensiunile 1/8 dintr-o coală obişnuită. Dăm cîteva exemple.

Descriere după autor:

Pascadi, Ion, *Nivele estetice. Infra-echi-meta*, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1972.

---

[1] Cf. A. Avramescu şi V. Cândea, *Introducere în documentarea ştiinţifică* Bucureşti, Editura Academiei, 1960.

Scanned with OKEN Scanner

Descrierea după titlu:

Antologia poeziei simboliste româneşti. Ediţie îngrijită şi prefaţă de Lidia Bote, Bucureşti, Editura Minerva, 1972.

Descrierea unui studiu dintr-o publicaţie periodică:

U r s u, G., G. *Valori ale poeziei noastre actuale.* În: „Limbă şi literatură" (Societatea de ştiinţe filologice din R.S.R.), IV, 1972, p. 661—671.

Descrierea unei recenzii:

D u m i t r i u, A n t o n, *Istoria logicii*, Bucureşti, E.D.P., 1969, 1049 p. Rec. de Dumitru Theodosiu. În: „Revista de pedagogie", XIX (1970), nr. 3, p. 118—120.

Descrierea unui extras:

Ş o i t u, D., D., *C. Z. Buzdugan, poet militant şi socialist*, Galaţi, 1972, 20 pag. (Extras din „Orizonturi", Galaţi, 1972).

Deprinderea elevilor de a întocmi operativ asemenea fişe bibliografice este indispensabilă studiului individual. Ea se poate realiza uşor, solicitînd elevilor să întocmească, pe fişe, descrierea bibliografică a fiecărei cărţi citite sau să copieze din alte surse descrierea cărţilor pe care ar vrea să le citească. Se înţelege că la început ei vor trebui să asiste la demonstraţii de alcătuire a fişelor bibliografice, operaţie care cade în sarcina profesorului. Elevii trebuie deprinşi, totodată, cum să se folosească de fişele bibliografice, aceasta tot prin demonstraţii practice, organizate în biblioteca şcolii.

2.1.2. **Familiarizarea elevilor cu diferite forme de extragere şi comentare a ideilor din cărţi.** Mai întîi, elevii trebuie să ştie că operele literare sau ştiinţifice de care au nevoie în studiul lor individual pot fi depistate prin consultarea diferitelor surse de informare, cum sînt: *colecţiile de*

Scanned with OKEN Scanner

articole, detaşate din ziare şi reviste şi grupate pe teme sau specialităţi, alcătuite de unele biblioteci; *bibliografiile* pe specialităţi (cărţi sau reviste care consemnează în ordine alfabetică, metodică sau cronologică, lucrările publicate de un autor sau de diverşi autori într-o anumită perioadă; diferitele *liste bibliografice*, *cataloage*, *buletine; notele din subsolul paginilor şi bibliografiilor date la sfîrşitul cărţilor.*

În ceea ce priveşte ordinea de lectură, studiul individual al elevului la literatură trebuie să înceapă cu opera sau operele beletristice ale unui scriitor şi să continue cu studiile, eseurile care comentează operele respective. Cunoaşterea operei literare prin intermediul materialului critic nu este în măsură să ducă la sensibilizarea elevilor.

Înainte de începerea lecturii propriu-zise, trebuie să se efectueze studiul pregătitor al cărţii, care constă în examinarea datelor de pe foaia de titlu, lectura prefeţei (pentru introducerea în atmosfera generală a cărţii), a tablei de materie (pentru cunoaşterea problemelor mari, a locului acestora în structura cărţii).

Lectura propriu-zisă este baza lucrului cu cartea.

Elevii trebuie deprinşi cu *metodica lecturii*. Aceasta diferă, în funcţie de *scopul* lecturii şi de *natura cărţii* citite. Nu se poate vorbi de o metodă unică şi infailibilă. Fiecare cititor ajunge, progresiv, la cristalizarea unei metode personale. Sînt, totuşi, cîteva principii generale privind lectura, care trebuie respectate de oricine practică munca intelectuală. Pe scurt, acestea sînt următoarele:

— Lectura cărţii începe cu titlul şi se termină cu ultimul cuvînt.

— Lectura urmăreşte înţelegerea temeinică a textului şi nu parcurgerea a cît mai multor pagini, într-o anumită unitate de timp; de aici, necesitatea lecturii într-un ritm lent şi a revenirii asupra unor pasaje, de cîte ori este cazul.

— Lectura nu trebuie să adoarmă spiritul critic al cititorului, deoarece cartea nu este un scop în sine, ci un instrument de cunoaştere.

— Lectura-studiu presupune voinţa de a reţine logic cele citite, de aceea se recomandă să se citească cu creionul în mînă şi cu caietul sau teancul de foi volante alături.

În ceea ce priveşte *tehnica* propriu-zisă de lectură, ea diferă de la opera beletristică la studiul de teorie, istorie şi critică literară.

Receptarea operei literare presupune două faze. În prima, recomandabil este ca cititorul să se lase deliberat furat de text, pentru a se putea transpune, cu întreaga sa fiinţă, în universul sensibil al operei. Pentru amplificarea rezonanţei operei în conştiinţa sa, în această fază de contact intim, afectiv, cu lumea operei, cititorul simte nevoia reluării unor fragmente, a unor versuri, a unor imagini, adesea prin lectura cu glas tare (în cazul poeziilor, mai ales, şi al pieselor de teatru). Este etapa

Scanned with OKEN Scanner

lecturii sensibilizatoare, cînd opera solicită din plin afectivitatea cititorului, fără de care funcţia ei estetică nu se poate împlini, nu se poate reflecta (răsfrînge) în conştiinţa sa. Se întîmplă, frecvent, ca cititori foarte avizaţi să nu se poată sustrage ascuţitului lor spirit critic, în timpul acestui prim contact cu opera literară. Cum s-a mai spus, preconceptele critice generale, adeziunile doctrinare, presupunerile de ordin tehnic sînt obstacole în calea receptării autentice a operei.

A doua fază a receptării — *lectura-studiu* — presupune recitirea integrală a operei, proces care poate fi de mai multe ori repetat, cînd cititorul caută să-şi motiveze impresiile de lectură, să le ierarhizeze, să supună analizei lucide virtuţile estetice ale textului literar. În această etapă de adînci şi repetate demersuri reflexive incitate de operă, cititorul recurge la diferite mijloace şi procedee de consemnare a celor citite, adică la întregul instrumentar tehnic al muncii intelectuale.

Studiile şi articolele de teorie, istorie şi critică literară, datorită naturii lor ştiinţifice, se supun de la început unei *lecturi-studiu*, în cadrul căreia lectura repetată a întregului sau a fragmentelor urmăreşte înţelegerea exactă şi temeinică a problemelor şi ideilor implicate. Dar atît comentarea operei literare, cît şi înţelegerea studiilor critice nu se convertesc în *operaţii de gîndire personală* decît pe baza unor informaţii bine înţelese, selectate şi ordonate, prin utilizarea diferitelor forme de extragere a ideilor dintr-un text. Formele consacrate de extragere sînt: *tezele*, *planul*, *rezumatul*, *conspectul*, *extrasul*, *nota de studiu*.

Tezele

Sînt formulări concise ale ideilor esenţiale dintr-o lucrare.

Familiarizarea elevilor cu această formă de lucru cu cartea se realizează în cadrul unui şir de activităţi, care au ca scop cunoaşterea conţinutului unor texte, cînd elevii trebuie să deprindă tehnica sesizării şi a extragerii ideilor de bază sau a *tezelor*. Această tehnică presupune efectuarea unor operaţii distincte. Le consemnăm.

— *Lectura integrală* a textului, pentru conturarea imaginii de ansamblu, pentru sesizarea *problemei generale* care se dezbate.

— *Reluarea lecturii*, de data aceasta pentru a discerne *părţile mari* ale textului, etapele mari ale raţionamentului.

— *A treia lectură* a textului, *pe unităţi*, pentru desprinderea ideii principale din fiecare unitate în parte. Operaţia poate fi uşurată prin *adnotarea* textului pe margine, folosind anumite semne convenţionale, dînd, totodată, atenţie trimiterilor la anexe sau note şi rîndurilor sau

Scanned with OKEN Scanner

cuvintelor scrise cu altfel de litere decît restul textului. De obicei, se folosesc următoarele semne mai importante de adnotare:

sublinierea (cu o linie, *ideile principale;* cu două, *concluziile);*
? (la margine de rînd, semnalează pasajele neclare);
+ (marchează o idee pozitivă pe care o acceptăm);
— (semnul minus) pentru semnalarea unei idei cu care nu putem fi de acord;
○ (un cerc), repetarea unei chestiuni;
X (părți care se contrazic);
NB *(nota bene)*, pasajele foarte importante.

Asemenea semne se pot folosi numai pe cărțile proprietate personală. Ele ne ajută la selectarea operativă a ideilor, în vederea alcătuirii *tezelor* textului.

— *Revederea părților* (și a adnotărilor) pentru *stabilirea ideilor principale* și a celor secundare.

— *Formularea tezelor* principale într-o exprimare proprie, concisă și clară, utilizînd, după preferință, propoziții afirmative, enunțiative sau interogative.

— *Redactarea tezelor* pe foi volante sau în caiete speciale de lectură.

La început, elevii vor asista la *demonstrații* de extragere a tezelor din texte, efectuate de profesor. Vor urma *demonstrații colective*, cînd operațiile de extragere a tezelor vor fi executate simultan de profesor și elevi, continuate de acelea cînd aceste operații vor fi făcute de elevi independent, sub supravegherea profesorului.

Dăm un exemplu de *teze.*

Dubla intenție a limbajului și problema stilului (Din: Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, vol. I, București, E.P.L., 1966, p. 11—13)

TEZE

1. Limbajul are o dublă intenție: „tranzitivă" și „reflexivă".
2. Între cele două intenții ale limbajului se află un raport de inversă proporționalitate.
3. Supralicitarea uneia din funcții duce la efecte negative pe planul expresiei literare.
4. Expresia literară este produsul coadaptării celor două intenții ale limbajului.
5. Stilul — expresie a unei personalități creatoare și stilul — expresie a unor afinități de grup social.

Scanned with OKEN Scanner

Planul

Este o formă de consemnare mai dezvoltată decît tezele şi mai succintă decît rezumatul. Cuprinde diferitele teze însoţite de ideile secundare şi de argumentele (exemplele) mai importante.

Tehnica întocmirii *planului* unei lucrări este, în general, identică cu aceea a întocmirii tezelor. În întocmirea planului, se dă o mare atenţie nu numai depistării ideilor-cheie dar şi operaţiei de identificare, formulare şi redactare a ideilor secundare, care susţin tezele. Pentru urmărirea relaţiilor dintre idei în cele mai subtile articulaţii ale lor, în etapa studierii diferitelor unităţi ale textului, este important, pentru fiecare din acestea, să se cerceteze:

— *sensul literal* al cuvintelor dificile (înţelegerea termenilor);

— *cuvintele-cheie* şi celelalte cuvinte din aria lor (cum sînt cuvintele „tranzitiv" şi „reflexiv", din amintitul studiu al lui Tudor Vianu);

— *raporturile din cadrul fiecărei fraze* (între cuvintele-cheie, între părţile frazei, cum e cazul frazei următoare, din studiul lui Vianu: „Ceea ce vom numi *stilul* unui scriitor va fi ansamblul notaţiilor pe care el le adaugă expresiilor sale tranzitive şi prin care comunicarea sa dobîndeşte un fel de a fi subiectiv, împreună cu interesul ei propriu-zis artistic." Atributele definitorii ale noţiunii de *stil* ni se dezvăluie prin cercetarea raporturilor dintre cuvintele-cheie: *notaţii* şi expresii *tranzitive* şi a raporturilor dintre propoziţiile secundare care determină aceste cuvinte);

— *raporturile între fraze* (pentru a constata locul şi importanţa fiecărei fraze în cadrul ansamblului şi, în funcţie de acestea, a le reţine, mai mult sau mai puţin, în cîmpul atenţiei noastre. De pildă, în unul din alineatele textului lui Vianu citim: „*Le style est l'homme même* spusese Buffon. Vestitul naturalist francez recunoştea prin această sentinţă caracterul oarecum natural al stilului. Dacă stilul este omul însuşi, nu rezultă oare că orice om are un stil al său, un chip de a întrebuinţa instrumentul general al limbii capabil a-l exprima în diferenţierea lui individuală? Dacă s-a putut face vreodată această afirmaţie categorică, lucrul se datoreşte unui concept incomplet al individualităţii omeneşti. Contribuţia modernă a ştiinţelor sociale ne mijloceşte astăzi o altă înţelegere a fenomenului individualităţii. Oamenii nu sînt realităţi complete şi închise în mijlocul unei societăţi care rezultă numai din însumarea lor". Analizînd raporturile dintre construcţiile sintactice din pasajul citat, constatăm că cele două fraze care încep cu *dacă* nu aduc idei noi în dezbatere. Ele urmăresc mai mult un efect retoric. Suprimate, înţelesul general al alineatului nu este ştirbit. În alcătuirea planului sau, mai tîrziu, a rezumatului, vom putea ignora aceste fraze.

Scanned with OKEN Scanner

Frazele care *repetă* pe cele anterioare, urmărind efectul de insistență, cele care *dezvoltă* și *justifică* sau cele care conțin o *digresiune* pot fi neglijate.

Oferim ca exemplu *planul* studiului menționat al lui Tudor Vianu.

Dubla intenție a limbajului și problema stilului (Din Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, vol. I, București, E.P.L., 1966, p. 11—19)

PLAN

1. Limbajul are o dublă intenție: „tranzitivă" și „reflexivă".
   — Tranzitivitate înseamnă comunicare prin intermediul faptelor de limbă al căror sens este unanim acceptat.
   — Reflexivitate înseamnă comunicarea stărilor sufletești intime prin adăugarea de *notații* inedite faptelor de limbă cunoscute.
2. Între cele două intenții ale limbajului se află un raport de inversă proporționalitate.
   — Creșterea valorii tranzitive duce la scăderea valorii reflexive:
   ex. O ecuație matematică se adresează oricărei inteligențe omenești, dar nu comunică nimic din starea afectivă a celui care o folosește.
   — Reflexivitatea versurilor e infinită, în schimb tranzitivitatea lor e mărginită (ex. „Apele plîng clar izvorînd în fîntîne.")
   Reflexivitatea versurilor este în raport direct proporțional cu gradul de sensibilitate a cititorului.
3. Supralicitarea uneia din intenții duce la efecte negative pe planul expresiei literare.
   — În mod obișnuit, cele două intenții ale limbajului se află într-un raport de *cooperare.*
   — Preponderența uneia din ele poate avea ca efecte: obscuritatea, superficialitatea și convenționalismul.
4. Expresia literară e „produsul coadaptării celor două intenții" ale limbajului.
   — Informația nudă e aureolată de o ambianță subiectivă.
5. Stilul e expresia unei *individualități creatoare*, dar totodată și a unor *afinități de grup social.*
   — Stilul individual — ansamblul notațiilor reflexive adăugate expresiilor tranzitive.
   — Notațiile — expresie a unor afinități sociale.

Scanned with OKEN Scanner

Rezumatul

Cuprinzînd, pe lîngă ideile de bază, şi argumente, cifre, citate, concluzii, rezumatul este o formă de consemnare mai extinsă decît tezele sau planul. El expune concis conţinutul unei opere sau lucrări citite.

Tehnica alcătuirii unui rezumat parcurge aceleaşi etape ca în cazul efectuării planului. Operaţia mai migăloasă este aceea de selectare a argumentelor, exemplelor, citatelor mai importante, după care urmează *redactarea.*

Rezumatul nu trebuie să fie o selecţie de fraze puse cap la cap, ci o expunere coerentă şi concisă a esenţialului, care să reflecte exact imaginea operei, fără a o amputa. Redactarea trebuie să fie cît mai personală, ea presupunînd transpunerea textului într-o formulare echivalentă. Pot fi păstrate cuvintele-cheie, unele expresii şi construcţii sintactice, care conturează personalitatea textului. În acest caz, ele trebuie puse între ghilimele. În ceea ce priveşte cuvintele rare şi dificile se recomandă înlocuirea lor prin sinonime sau transpunerea sensurilor prin perifraze scurte. Redactarea personală a unui rezumat constituie un bun exerciţiu de gîndire, formularea însăşi este un pas în plus pe drumul înţelegerii problemelor puse, analiza mintală care duce la descoperirea lor se clarifică în timpul redactării.

Pe scurt, tehnica redactării propriu-zise constă în recitirea fragmentară pentru descoperirea ideii principale şi încercarea de a o rezuma într-o propoziţie sau două. Cînd, după unele retuşuri, formularea devine acceptabilă, se compară cu textul rezumat. Dacă raportul este cel dorit, formularea se reţine, iar dacă aceasta este prea lungă, se suprimă nu din idei, ci din cuvintele de prisos. Dacă formularea este prea scurtă, se verifică dacă nu s-a trecut peste vreo idee demnă de reţinut.

Trecerea de la o idee importantă la alta trebuie să fie clar marcată prin alineate. În ceea ce priveşte stilul, trebuie reţinută presupunerea că rezumatul ar avea acelaşi autor ca şi textul rezumat. De aici, necesitatea de a nu interveni cu formule de felul: „T. Vianu spune că...", „pentru esteticianul român stilul este..." Asemenea formule încarcă inutil rezumatul.

După terminarea redactării, se recomandă recitirea lucrării şi a rezumatului pentru a constata, comparativ, dacă ideea generală apare prezentată în acelaşi fel.[1]

Consemnăm rezumatul cunoscutului studiu al lui T. Vianu, pentru a se putea urmări itinerarul: *teze, plan, rezumat.*

---

[1] Cf. Henri Benac, *L'écrit et l'oral de français au baccalauréat*, 1970, Librairie Hachette, p. 55—57.

Scanned with OKEN Scanner

Dubla intenție a limbajului și problema stilului (Din Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, vol. I, București, E.P.L., 1966, p. 11—19)

REZUMAT

Limbajul are o dublă intenție: „tranzitivă" și „reflexivă". Prin tranzitivitate se înțelege comunicare, prin intermediul faptelor de limbă al căror sens este unanim cunoscut de vorbitorii unei limbi. Intenția reflexivă constă în comunicarea reacțiilor afective personale ale vorbitorului, marcate în vorbire de „notațiile" inedite adăugate faptelor de limbă general cunoscute. Prin urmare, „cine vorbește *comunică* și *se comunică*".

Între cele două intenții se află un raport de „inversă proporționalitate." Creșterea valorii tranzitive duce la reducerea sensurilor reflexive. De exemplu, ecuațiile matematice, fizice, chimice se adresează oricărei inteligențe, dar nu comunică nimic din starea sufletească a celor care le folosesc. Dimpotrivă, reflexivitatea versurilor e nelimitată, în schimb, tranzitivitatea lor e mărginită, cum se poate vedea lesne citind versul eminescian: „Apele plîng clar izvorînd în fîntîne." Ceea ce ne interesează aici nu este „felul cum izvorăsc apele", ci „acel înțeles emotiv și muzical al lucrurilor, precipitat în intimitatea subiectivă a poetului." Reflexivitatea versurilor este în raport direct proporțional cu gradul sensibilității receptorului.

Supralicitarea uneia din intenții are efecte negative pe planul expresiei literare. În mod normal, cele două intenții ar trebui să se afle într-un raport „de cooperare". Se întîmplă însă ca una din ele să precumpănească în mod exagerat. Diminuarea puterii de a „transmite" duce la „obscuritate", cum e cazul scriitorilor suprarealiști; preocuparea excesivă pentru accesibilitate duce la „superficialitate și convenționalism".

Expresia literară se constituie „pe linia de demarcație a celor două intenții" ale limbajului, opera literară reprezentînd „o grupare de fapte lingvistice reflexive prinse în pasta și purtate de valul expresiilor tranzitive ale limbii" (p. 16). În această expresie, informația nudă este aureolată de o ambianță subiectivă, cele două intenții sînt puse de acord „într-un întreg în același timp comprehensibil și expresiv", ele sînt coadaptate.

Stilul unui scriitor este expresia unui ansamblu de „notații" reflexive adăugate expresiilor sale tranzitive. Stilul presupune, așadar, o folosire personală a limbii, cum spunea Vossler. În același timp, se poate spune, cum a făcut-o Buffon, că „le style est l'homme même". Trebuie adăugată însă ideea că înseși notațiile subiective, strict individuale „sînt produsele de interferență a mai multor influențe sociale". De unde existența stiliștilor și a stilurilor și necesitatea studierii scriitorilor „în particularitatea lor stilistică individuală, dar și în curentele stilistice care îi cuprind." (p. 19).

Scanned with OKEN Scanner

Conspectul

Termenul *conspect* se foloseşte în două accepţiuni.

Un prim înţeles este acela de *plan dezvoltat* al unei lucrări citite, acestuia spunîndu-i-se uneori şi *plan conspect*. Deci, luat în această accepţiune, conspectul este identic cu *planul*, fiind „o notare sintetică şi sistematică a esenţialului unei lucrări sub forma unui plan sau a unei table de materii, cu detalii de fond, redînd materia şi desfăşurarea lucrării (lecţie, conferinţă, capitol de carte, articol de revistă etc.)".[1]

Al doilea sens al termenului este de „notare sintetică şi sistematică a datelor esenţiale ale unei *probleme* pe baza unui material documentar."[2]

Uneori, conspectul este confundat, fără temei, cu rezumatul. Spre deosebire de rezumat, care expune, pe scurt, conţinutul unei singure lucrări, conspectul „sintetizează materialul cuprins în mai multe lucrări",[3] care se referă la o anumită problemă. Vom vorbi în continuare despre conspect ca formă sintetică de consemnare a aspectelor esenţiale ale unei probleme, pe baza mai multor surse bibliografice.

Întocmirea unui conspect parcurge două faze importante: *documentarea*, cu alte cuvinte, informarea din diverse surse despre datele esenţiale ale problemei care interesează şi *redactarea*.

Documentarea se face prin lectura succesivă a izvoarelor, în ordinea importanţei lor, operaţie însoţită de întocmirea de *extrase*, *note de studiu*, după metoda fişelor, atenţia fiind concentrată asupra aspectelor problemei urmărite.

Redactarea presupune mai întîi alcătuirea unui plan, pe baza căruia materialul este reunit într-un întreg unitar. Apoi, se trece la redactarea propriu-zisă, adică la înlănţuirea diferitelor aspecte ale problemei într-o expunere cursivă. La sfîrşitul conspectului se indică lista bibliografică folosită.

Orice conspect este susceptibil de îmbunătăţiri, de precizări şi completări în timp. De aceea, se recomandă ca redactarea să se facă pe foi volante, lăsîndu-se o margine lată, pentru eventuale adăugiri.

Dăm un exemplu de conspect, într-o formă sumară, care poate fi însă completată, pe măsură ce lecturile se îmbogăţesc.

---

[1] Aurel Avramescu şi Virgil Cândea, *Introducere în documentarea ştiinţifică*, Bucureşti, Editura Academiei, 1960, p. 404.
[2] *Dicţionarul limbii române moderne*, Editura Academiei, 1958, p. 180.
[3] *Studiul individual al studentului*, (sub red. unui colectiv), Cluj, 1960, p. 65.

Scanned with OKEN Scanner

CONSPECT

Sensul general al termenului

Prin *stil* (lat. *stylus* = „condei") se înţelege modul caracteristic de exprimare a gîndirii *(Dicţ. encicl. rom.*, p. 513).

Varietatea accepţiunilor particulare

Se vorbeşte despre stil în legătură cu arta în general: *baroc, clasic, romantic, realist;* în legătură cu diferitele şcoli de pictură: *flamand, spaniol, veneţian;* în funcţie de amprenta naţională a unor opere: stil *românesc, german, francez;* în funcţie de atribute specifice anumitor epoci: stil *antic, medieval, modern*, stil *empire;* referitor la modalitatea de folosire a limbii ca mijloc de comunicare: stilurile funcţionale (stil *ştiinţific* şi *profesional tehnic, publicistic, oficial-administrativ, juridic)* sau în legătură cu scopul vorbitorului: stil *propriu* (de informare exactă) şi *figurat* (de realizare a funcţiei expresive), *(Dicţ. encicl. rom.*, p. 513).

Stilul ca expresie literar-artistică

Este produsul „coadaptării celor două intenţii" ale limbajului: tranzitivă şi expresivă (Vianu, p. 17) sau „rezultatul unui act de absorbire creatoare a virtualităţilor expresive ale limbii, ce se întîlnesc într-o sinteză originală." (Şt. Munteanu, p. 174). Pentru Vl. Streinu „stilul e o încărcătură de energie afectivă, care se declară în expresivitatea cuvintelor." (R.F.R., mai, 1946).

Stilul individual al scriitorului

Este totalitatea notaţiilor reflexive adăugate expresiilor tranzitive uzuale. Aceste notaţii ne introduc „în intimitatea unei individualităţi". (Vianu, p. 18). El reflectă concepţia artistului despre lume şi viaţă, felul specific al viziunii sale (Munteanu, p. 174).

Cercetarea stilului scriitorului

Înseamnă cercetarea abaterilor de la norma limbii la nivel *sonor, lexical, gramatical,* al *faptelor de invenţie*, care ascund o intuiţie expresivă (reflexivă) — (Vianu, Boris Cazacu, Bulgăr); dezvăluirea reţelei de factori „care transformă comunicarea lingvistică într-un mesaj artistic" (Munteanu, p. 203).

Bibliografie

— *Dicţionar enciclopedic român*, vol. 4, Bucureşti, Editura politică, 1966, p. 513.

— T. Vianu, *Arta prozatorilor români*, vol. I, E.P.L., 1966, p. 11—19.

— Boris Cazacu, *Studii de limbă literară*, E.P.L.A., 1960, p.29—44.

— Gh. Bulgăr, *Limba română*, E.D.P., 1968, p. 164—235.

— Şt. Munteanu, *Stil şi expresivitate poetică*, Bucureşti, 1972.

Scanned with OKEN Scanner

În ceea ce privește modalitatea practică de familiarizare a elevilor cu tehnica întocmirii *tezelor*, *planurilor* și *rezumatelor*, se recomandă antrenarea lor în expunerea conținutului unor lecții din manual, fie în clasă, fie independent, acasă, prin folosirea succesivă a celor trei forme de extragere a ideilor. Activitatea se poate întreprinde, diferențiat, la orice clasă și de cîte ori se constată că elevii întîmpină dificultăți în mînuirea tehnicii studiului cu cartea.

Cît despre *conspect*, profesorul poate demonstra, în mod repetat, cum se alcătuiește el, folosind ca material principal de conspectat expunerile sale pe temele prevăzute a fi tratate în cadrul lecțiilor. În timpul expunerii, profesorul notează sintetic, sistematic, esențialul, utilizînd formulările prescurtate, sistemul comprimărilor, propozițiile eliptice, sublinierile și o sugestivă plasare a formulărilor pe spațiul tablei. Valorificînd și pauzele la anumite intervale, variația de ton, accentuarea anumitor propoziții, repetarea unor concluzii, menționarea trecerii de la o idee la alta, elevii sînt preveniți asupra căror idei să-și concentreze în mod deosebit atenția. În consecință, ei pot urmări și conspecta expunerea, avînd și prilejul de a verifica însemnările lor, prin compararea cu conspectul de pe tablă, realizat de profesor după propria expunere. Asemenea demonstrații servesc, totodată, și ca exercițiu de notare după o expunere orală. Elevii au astfel la îndemînă, în timpul studiului lor individual, notițe clare, sistematice, pe care și le pot îmbogăți singuri, prin lectura manualului sau a altor lucrări recomandate. În aparență simplă, poate pentru unii și banală, această practică este în fond foarte dificilă, pentru că un conspect izbutit în clasă nu se poate realiza la întîmplare, ci presupune o pregătire minuțioasă.

Întocmirea unui conspect, apoi a unor lucrări personale oricît de mici necesită, deci, familiarizarea elevilor cu *metoda fișelor*, care, de altfel, este metoda de bază în studiul individual și în cercetarea științifică. După cum am văzut, consemnarea informațiilor din cărți se face în raport cu felul în care le vom utiliza, sub formă de *teze*, *plan*, *rezumat*. Consemnarea informațiilor din surse diferite sub formă de *conspect*, pe probleme, necesită folosirea și a altor forme, cum sînt *extrasul*, *nota de studiu* și *fișa de studiu*.

Extrasul

Este un fragment sau pasaj dintr-o lucrare (operă). Scoaterea unui extras impune respectarea unor reguli: reproducerea textului în limba, ortografia și punctuația originalului; respectarea redactării textului,

Scanned with OKEN Scanner

adică evitarea trunchierii lui (pot fi omise anumite cuvinte și părți, care nu denaturează sensul citatului, punîndu-se în loc puncte de suspensie, în paranteze unghiulare («...»); referirea la sursă (adică opera originală din care s-a extras); consemnarea, sub forma unui titlu succint, a problemei la care se referă, operație necesară clasificării, în dosare sau fișiere.

Exemplu:

Stil indirect liber

(în proza lui Titus Popovici)

„Ideea baronului de a-l trimite dis-de-dimineață să stea de vorbă cu acest dobitoc și să-l aducă la sentimente mai bune, i se părea (lui Spinanțiu) de un ridicol pe care nu-l egala decît perfecta ei inutilitate. Dragă Spinanție, dacă însuși prezidentul comisiei se va șterge primul de pe lista infamă, aceasta va produce o escelentă impresiune, spusese bătrînul, după care-i dăduse amănunte despre felul cum trebuie să stea de vorbă cu vita."

Titus Popovici, *Setea*, E.S.P.L.A. 1958, p. 421.

Nota de studiu

Este înregistrarea scurtă a unei observații, explicații, a unei succinte note de lectură, referitoare la un aspect al problemei. Alcătuirea unei note de studiu (de obicei pe fișe format 105×74 mm) impune următoarele cerințe: consemnarea problemei la care se referă observația respectivă, a pasajului din lucrare care a provocat observația (respectîndu-se regulile prevăzute pentru întocmirea unui *extras*), referirea la sursă și, în fine, ceea ce constituie particularitatea acestei forme, înregistrarea enunțului sumar dar complet al observației, explicației sau comentariului propriu.

Scanned with OKEN Scanner

De exemplu:

Stilul indirect liber
(în proza lui Titus Popovici)

„...după primele cuvinte oamenii și-au pierdut răbdarea, au început să se foiască, să murmure, pînă cînd Culcușea și-a luat inima în dinți, a pășit înainte cu pălăria în mînă și l-a rugat pe domnul tovarăș să facă bine și să le țină predica după ce se împarte pămîntul."

Titus Popovici, *Setea*, E.S.P.L.A. (1958), p. 586.

Obs. În citat, cuvintele *domnul tovarăș* și *predica* aparțin personajului Culcușea, dar ele *se strecoară în narațiunea autorului.* Procedeul are o dublă funcționalitate expresivă:

1) marchează un anumit stadiu de pregătire ideologico-politică a personajului;

2) înregistrează, concomitent, și atitudinea îngăduitoare a prozatorului față de țăranul care, din motive obiective, nu-și dă seama că termenii *domn* și *tovarăș* nu pot fi utilizați împreună.

Extrasele și *notele de studiu* sînt forme de înregistrare și comentare absolut indispensabile procesului de interpretare a operelor literare. Obișnuiți cu această tehnică, elevii își pot valorifica în lecții studiul individual, permițîndu-li-se să se folosească de extrase, cînd e cazul să se ilustreze unele afirmații privind elementele structurale ale operelor analizate. În afara acestui aspect activizant, extrasele îi obișnuiesc pe elevi cu *tehnica folosirii citatelor* în exprimarea lor orală și scrisă. Cît privește *nota de studiu*, introducerea ei în stilul obișnuit de muncă al elevilor le stimulează spiritul critic, capacitatea de a prelucra, în mod personal, ceea ce citesc, de a stabili, spontan, asociații, de a pune cunoștințele mai vechi în legătură cu cele noi, într-un permanent circuit de idei, menit să fertilizeze gîndirea și exprimarea lor, îi obișnuiește cu *lectura-studiu.*

Fișa de studiu

Ar putea fi definită ca o sinteză a extraselor, notelor de studiu care privesc o anumită temă, cuprinzînd: „dezacordul față de unele informații, necesitatea comparațiilor și verificărilor, sublinierea importanței

Scanned with OKEN Scanner

unor afirmaţii, trimiteri la alte fişe de studiu.“ Obiectul principal al acestei fişe este *tema*, deosebindu-se de conspect prin specializarea sa, „prin restrîngerea la un aspect particular.“[1] Literatura de specialitate recomandă ca fişa de studiu să se întocmească pe foi format 297—210 mm. Dăm şi în acest caz un exemplu.

Nr. de ordine al fişei

Teorie literară: *Poezia — modalitate artistică de expresie*

1. Maiorescu, Titu: *O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867*, în vol. *Critice* 1866—1907, vol. I, ed. a II-a, Minerva, Bucureşti, 1915, p. 12—70.

   Se abordează:

   a. *Distincţia dintre adevăr şi frumos, ştiinţă şi poezie:*
   „Poezia, ca toate artele, este chemată să exprime frumosul, în deosebire de ştiinţă, care se ocupă de adevăr“ (p. 13).

   b. *Condiţiile poeziei*
   — *Condiţia materială:*
   „ca să se deştepte prin cuvintele ei imagini sensibile în fantezia auditorului“ (p. 14). Mijloace:
   — alegerea cuvîntului celui mai puţin abstract (p. 17);
   — folosirea „epitetelor ornante“ (p. 20);
   — personificările (p. 22);
   — comparaţia, metafora, tropul în genere (p. 24).
   — *Condiţia ideală:*
   „ideea sau obiectul exprimat prin poezie este totdeauna un simţămînt sau o pasiune, şi niciodată o cugetare exclusiv intelectuală sau care se ţine de tărîmul ştiinţific fie în teorie fie în aplicarea practică“ (p. 34—35). Pasiunea determină: mişcarea reprezentărilor, mărirea obiectului, dezvoltarea gradată spre culminare.

   Obs. person. În cea mai mare parte, ideile lui Maiorescu sînt juste. Ele au fost însă supuse unui examen critic printre alţii de T. Vianu, în studiul *Ideile estetice ale lui T. Maiorescu*, vol. *Scriitori români*, I, Bucureşti, 1970, p. 269—337.

   T. Vianu nu are peste tot dreptate. De văzut încă o dată în ce constă critica.

20. De văzut distincţia dintre ştiinţă şi poezie făcută de Pascadi, Ion: *Nivele estetice*, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1972, p. 82—84.

24. De confruntat şi cu distincţia operată de Marcus, Solomon: *Poetica matematică*, Bucureşti, 1970, p. 31—54.

[1] Aurel Avramescu, Virgil Cândea, *Introducere în documentarea ştiinţifică*, Bucureşti, Editura Academiei, 1960, p. 406—408.

Scanned with OKEN Scanner

Fişa de studiu se completează în timp, pe măsură ce se descoperă şi se citesc noi surse de informaţie, ea servind atît ca sursă de documentare pentru alcătuirea unor conspecte, cît şi ca punct de plecare pentru întocmirea planului unei lucrări. Fişa de studiu este un fel de plan de prospectare a unei probleme, care se conturează treptat, pe parcursul studiului individual.

Elevii trebuie deprinşi ca *tezele*, *planul*, *rezumatul*, *conspectul*, fişa de studiu să fie scrise pe *foi volante* de dimensiunile 290×210 mm, format A_4 sau 210×148 mm, format A_5, iar *extrasele* şi *notele de studiu* pe fişe de dimensiunile 148×105 mm, format A_6. *Fişele de surse* (sau bibliografice) se scriu pe fişe de 105×74 mm, format A_7. În cazul tuturor acestor forme de extragere, *foile şi fişele se scriu pe o singură pagină, lăsînd o margine liberă.*

În acelaşi timp, elevii trebuie îndrumaţi cum să-şi *ordoneze* şi cum să-şi *păstreze* aceste diverse forme de înregistrare a ideilor din cărţi. Astfel, *tezele*, *planurile*, *rezumatele* şi *conspectele*, ordonate pe *indici de materie* (probleme, scriitori), se păstrează în dosare speciale, iar *fişele bibliografice*, *extrasele*, *notele de studiu* şi *fişele de studiu* în plicuri sau fişiere (sertăraşe).

De mare importanţă este *ordonarea* materialului documentar achiziţionat prin lectură, de ea depinzînd utilizarea lui operativă. Aceasta mai ales în cazul *fişelor de surse*, *extraselor*, *notelor de studiu* şi al *fişelor de studiu*, care au atribute specifice: *selectivitatea* materialului (se referă la o problemă sau numai la un aspect al ei) şi *maleabilitatea* faţă de noi ordonări. Dealtfel, *metoda fişelor* vizează aceste forme de extragere selectivă şi maleabilă faţă de diferite ordonări ulterioare.

Sînt diferite criterii de *clasificare* a fişelor. Pentru elevi, recomandabilă este *clasificarea pe subiecte.* Fişele se vor clasifica după cuvîntul care determină conţinutul lor, în ordine alfabetică. Astfel, la literatură, fişele se pot repartiza în *dosare*, *plicuri* şi *fişiere* pe *scriitori*, pe *probleme de teoria literaturii:* curente, genuri şi specii, limbaj poetic etc.

Totalitatea formelor de înregistrare menţionate şi în acest fel orînduite constituie *arhiva personală a studiului individual.* Elevii trebuie îndrumaţi să vadă în această arhivă personală nu un scop în sine, ci un mijloc de informare şi de cultivare a spiritului. Ei trebuie puşi permanent şi sistematic în situaţia de a o valorifica practic, în cadrul diverselor activităţi şi exerciţii privind comentarea operelor literare în clasă sau acasă.

Obişnuirea de timpuriu a elevilor cu tehnica lucrului cu cartea este un deziderat al modernizării învăţămîntului în general. Independenţa în gîndire şi exprimare, puterea de analiză şi sinteză, spiritul de asociaţie, durabilitatea cunoştinţelor, rigurozitatea ştiinţifică în efectuarea unor sarcini (exactitate în cunoştinţe, precizie, bogăţie, documentaţie, ţinută

Scanned with OKEN Scanner

științifică), interesul continuu pentru studiul sistematic sînt calități care se formează și se dezvoltă prin încetățenirea în practica școlară a unei tehnici precise de studiu individual. Această tehnică nu se însușește însă ușor, numai prin simple recomandări. Este vorba de un *proces*, de o muncă sistematică de durată, care se desfășoară de la simplu la complex și care are ca organizator *profesorul*. Acestuia i se cere să acționeze ca un om de știință, ca un creator, oferind permanent elevilor modele de documentare riguroasă, spirit de discernămînt, capacitate de sinteză, logică în argumentare, echilibru în compoziție — atribute indispensabile cercetătorului.

Literatura aduce o contribuție substanțială la cristalizarea profilului spiritual al cercetătorului. Este elocventă mărturia unuia dintre cei mai mari specialiști din lume în domeniul neurochirurgiei, Const. N. Arseni, care spune: „Specialist mare fără orizont mare nu există. Orizont mare fără limbă și literatură maternă, nici vorbă... Numai literatura și arta dezvoltă mintea, sensibilitatea, spiritul omului. Literatura și arta formează tot ce e frumos în creierul nostru."[1]

2.1.3. Deprinderea elevilor cu unele forme de exprimare creatoare a ideilor din cărți. Pentru formarea deprinderilor elevilor de a *valorifica personal* și creator ideile achiziționate prin lucrul cu cartea, practica didactică dispune de o gamă foarte variată de exerciții de compoziție, de la cele mai simple, cum este *reproducerea* orală sau scrisă, pînă la cele mai complexe și dificile, cum este, de pildă, *eseul*. Toate acestea alcătuiesc *sistemul compunerilor*, eșalonat pe clase și cicluri de învățămînt, în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor, îmbinînd principiile concentric și liniar. Problema este tratată[2] și cunoscută.

Reținem atenția aici asupra necesității familiarizării elevilor cu formele publicistice curent întîlnite în presa de specialitate: *recenzia*, *nota de lectură*, *cronica*, *eseul*.

Recenzia

Este o prezentare succintă a unei opere literare sau științifice. Pe lîngă consemnarea principalelor teze, probleme și idei ale operei discutate, recenzia conține și sumare comentarii și aprecieri critice.

---

[1] Vezi articolul din „Flacăra", nr. 11/9 martie, 1974, p. 4.

[2] Vezi, printre altele, și C. Parfene, *Compunerile școlare*. În: *Metodica predării limbii și literaturii române*, coordonator I. D. Lăudat, București, E.D.P., 1973.

Scanned with OKEN Scanner

Nota

Este o expunere foarte concisă, de obicei polemică, în legătură cu o anumită problemă, idee, informaţie dintr-o lucrare. În mod frecvent, nota vine cu completări şi precizări de ordin documentar.

Cronica literară

Este un articol în care se consemnează şi se comentează evenimentele literare de actualitate. De obicei, cronica literară comentează, la modul general, operele apărute recent în librării, scopul ei fiind formativ-informativ, adică acela de a ghida publicul în cîmpul larg, variat, al publicisticii literare, atrăgînd atenţia asupra operelor mai importante.

Eseul (fr. *essai* = „încercare")

E un studiu de proporţii reduse asupra unei probleme, fără pretenţia de a o epuiza, cu o interpretare originală şi în care se utilizează mijloace literare.

Îndeosebi cercurile literare-artistice şi revistele şcolare oferă loc pentru valorificarea unor asemenea forme publicistice de evaluare productivă, creatoare, a ideilor din cărţi. Structura lor labilă poate stimula spontaneitatea gîndirii, originalitatea. Exersarea lor timpurie introduce elevii în tehnica mînuirii stilului publicistic.

2.2. Expunerea

În discuţiile pe tema modernizării studiului literaturii în şcoală, s-au auzit voci care condamnau ca perimată expunerea şi, în consecinţă, recomandau evitarea folosirii ei în lecţie. Negarea valorii formative a expunerii este neîndreptăţită. Dacă această metodă şi-a pierdut aparent funcţionalitatea activizantă, faptul se explică nu prin natura expunerii ca atare, ci prin modul de a o concepe şi prezenta. De multe ori, ea are un caracter *liniar-reproductiv*, eliminînd *aspectul problematic* al conţinutului expus. Expunerea poate deveni o metodă activizantă în măsura în care structura ei se întemeiază pe ideea *dezvoltării prin expunere a contradicţiilor problemei*, în măsura în care apare ca *un dialog* ce reflectă mişcarea gîndirii în procesul analitico-sintetic de construcţie şi reconstrucţie a unei teorii. În acest sens, virtuţile ei formative pot fi nuanţate prin însuşirea unor procedee ale stilului oratoric, ca *interogaţia* şi *invocaţia* retorică, precum şi a unor modalităţi de construcţie şi expresie specifice stilului polemic.

Scanned with OKEN Scanner

În practica însușirii literaturii în școală, expunerea se poate folosi sub două forme: *povestire* și *prelegere școlară*. În ambele cazuri, funcționalitatea didactică trebuie să fie *sensibilizarea* elevilor, activizarea conștiinței lor.

2.1. *Povestirea* se utilizează frecvent la clasele mici, pentru expunerea unor întîmplări semnificative din viața unor mari scriitori, a peripețiilor din basme, a episoadelor importante din unele opere de dimensiuni mari. Făcută cu îndemînare, povestirea are mare înrîurire asupra școlarilor. Experiența cadrelor didactice prestigioase confirmă acest adevăr. Succesul dascălului Creangă era asigurat, printre altele, cum se cunoaște dealtfel, de arta cu care știa să-și apropie elevii, spunîndu-le povești și anecdote. Despre valențele formative ale povestirii vorbește și experiența altor mulți profesori ai școlii românești. În cartea memorialistică *Bună dimineața, băieți!*, citim, printre altele, următoarele: „această metodă n-a dat greș și nici nu va da vreodată, dacă acela care o folosește are darul povestirii, cu care te naști și nu se poate deprinde sau învăța din nici o carte de pedagogie.“ Procesul receptării literaturii în școală nu se poate dispensa de o metodă cu o mare și reală forță de sensibilizare. „Fără îndoială că le făcea mare plăcere copiilor să asculte basme — citim mai departe în aceeași carte; — dar și mai mare plăcere simțeam eu, cel care povesteam. Lasă că era o liniște desăvîrșită, de parcă n-ar fi fost nimeni în clasă, dar chipurile lor în timpul povestirii mă umpleau de încîntare. Dacă eu mă încruntam, la vreo replică a Zmeului-Zmeilor, se încruntau și ei după mine; dacă eu zîmbeam, cînd Făt-Frumos, biruitor, îi grăia, plin de fericire, Ilenei-Cosînzenei, zîmbeau și ei; dacă rîdeam eu, cînd rosteam vreun răspuns șugubăț de-al lui Păcală, ei izbucneau în hohote de veselie; iar, dacă, la vreo replică duioasă, mi se umezeau ochii, și ai lor erau scăldați în lacrimi în aceeași clipă binecuvîntată; iar cînd sfîrșeam basmul, se auzea în clasă un oftat discret de ușurare și bucurie, că, în sfîrșit, eroul lor drag izbîndise!“[1] Povestirea făcută cu talent are darul de a transpune școlarii în universul sensibil al operei, de a-i face *să trăiască* acest univers.

2.2. *Prelegerea școlară* se recomandă a fi folosită la clasele mari de liceu și numai *în anumite situații:* prezentarea generală a unei perioade literare, a unui curent literar, a biografiei unui scriitor reprezentativ, a subiectului unei opere de mare întindere, cînd expunerea se însoțește cu citate din opera respectivă. În viziune modernă, prelegerea școlară trebuie să ia aspectul unei expuneri *problematizate*, care să elimine caracterul liniar-reproductiv, în favoarea reflectării dialecticii problematicii care constituie obiectul prelegerii. Vom reveni asupra modalității practice de folosire, cînd vom vorbi despre *lecția-prelegere.*

---

[1] Grigore Băjenaru, *Bună dimineața, băieți!*, București, 1972, p. 29—30.

Scanned with OKEN Scanner

2.3. Conversația

Este una din metodele frecvent utilizate nu numai în studiul literaturii, ci și în practica didactică a celorlalte discipline. Felul în care este folosită în învățămîntul tradițional nu e însă în măsură să facă din conversație un *veritabil dialog* între factorii implicați în procesul învățării. Tehnica întrebărilor succesive, care solicită răspunsuri date rînd pe rînd de diverși elevi, nu este în stare să stimuleze activitatea intelectuală a elevilor, mai ales cînd întrebările urmează o succesiune logică prestabilită de profesor. În asemenea situație nu poate fi vorba de un dialog adevărat, cu virtuți activizante. În lecțiile de literatură au loc, adesea, conversații ca aceasta:

Profesorul: Ce-ați avut de învățat pentru astăzi?
Un elev: Noi pentru astăzi am avut de învățat poezia *Lacul* de M. Eminescu.
Profesorul: Care este tema poeziei *Lacul?*
Alt elev: Tema poeziei *Lacul* este sentimentul de dragoste.
Profesorul: Ce aspect anume înfățișează poetul în această poezie?
Al treilea elev: În această poezie, poetul înfățișează o scenă în care el își așteaptă iubita.
Profesorul: În ce cadru este plasată scena?
Al patrulea elev: Scena amintită este plasată într-un cadru natural, la marginea unui lac, în codru.
Profesorul: Care sînt trăsăturile lacului?
Al cincilea elev: Lacul este albastru, încărcat de nuferi, liniștit.
Profesorul: Spuneți versurile care exprimă aceste trăsături. Ș.a.m.d.

Discuțiile de felul celei citate au un caracter *plat-reproductiv*. Ele au darul de a activiza numai *formal* clasa. Elevii își dau repede seama de drumul pe care se înscriu întrebările, acestea conținînd, în majoritatea cazurilor, jumătate din răspunsuri. Prin urmare, efortul lor intelectual este minim.

În accepție modernă, conversația este altfel concepută și folosită. *Dialogul adevărat* este atunci cînd prin el se înfăptuiește o *comunicare* autentică, atunci cînd factorii implicați *primesc* și *emit* informații, cînd înlesnește schimbul de informații, *comunicarea bilaterală*. A conversa — spune Yves Roger — înseamnă a admite că interlocutorii pot să învețe cîte ceva unul de la altul. Este știut, de pildă, faptul că marele dramaturg I. L. Caragiale nu accepta dialogul cu parteneri care erau de aceeași părere.

Scanned with OKEN Scanner

Clasa este locul unei întîlniri umane, al unei interacţiuni psihosociale, prin care persoanele (profesor, elevi) se influenţează, se stimulează reciproc. *Dialogul autentic* constituie puntea care înlesneşte interacţiunea psihosocială din colectivitatea umană pe care o reprezintă clasa. Cercetări psihopedagogice mai noi definesc specificul dialogului şi condiţiile utilizării lui în procesul instructiv-educativ.

Un dialog este autentic dacă fiecare persoană se implică integral în el, dacă se angajează să-l exprime cu sinceritate, pentru că se simte acceptată cu emoţiile, ideile, experienţa sa, acceptînd, la rîndul său, în întregime, sentimentele, ideile şi experienţa celorlalţi, pentru că doreşte să le întîlnească, în nevoia de a-şi schimba atitudinile şi intenţiile, pentru a colabora cu ei, într-o căutare comună.[1] Dialogul este autentic dacă stimulează *iniţiativa* celor implicaţi în comunicare, prin iniţiativă înţelegînd activitatea celui invitat să hotărască, să propună şi să acţioneze spontan, să stabilească singur direcţia eforturilor şi căutărilor sale. A lăsa iniţiativă elevului presupune a-i stimula facultatea de a-şi asuma răspunderea unui comportament, a-i permite să-şi exprime ideile, să-şi aleagă căile de investigare şi rezolvare a unei probleme. „Se poate spune că elevul are iniţiativa dacă el poate să aleagă între mai multe răspunsuri valabile, între mai multe căi, între mai multe mijloace şi tehnici, între mai multe puncte de vedere, dacă are posibilitatea să ordoneze un număr de demersuri, prin alegeri succesive, dacă poate să critice, să aprecieze activitatea sa sau pe aceea a tovarăşilor săi.“[2]

Dialogul viu se poate constitui prin respectarea cîtorva condiţii. Gilles Ferry le împarte în *operatorii* şi *afective*.[3] Condiţiile *operatorii* sînt următoarele:

— Formularea mesajului în termeni sesizabili şi semnificativi pentru elevi.
— Un minimum de informaţii noi, faţă de mesajele anterioare, dar în limitele accesibilităţii.
— Mesajul trebuie să satisfacă unele condiţii privind *ritmul*, *emisiunea*, *redundanţa*, *întărirea* şi să fie reluat şi ajustat în urma unui control al recepţiei, prin *feed-back*.

Condiţiile *afective* se referă la:

— Acceptarea mesajului şi a persoanei profesorului de către elevi şi invers, a mesajului şi persoanei elevului de către profesor.

---

[1] Cf. Gilbert Leroy, *Le dialog en éducation*, „Presses Universitaires de France“, Paris, 1970.
[2] Ibidem, p. 18.
[3] Gilles Ferry, *La communication dans la classe*. În: „Recherches pédagogiques“, nr. 41, 1970.

Scanned with OKEN Scanner

— Atenția călduroasă față de elevi, de capacitățile și interesele lor.
— Înlăturarea inhibițiilor de orice fel, ținînd de factorul profesor, de climatul tensionat, de conformism, de raporturile competitive dintre elevi.
— *Comprehensiunea empatică* — cum se exprimă Gilbert Leroy[1] — în virtutea căreia este posibilă apropierea profesorului de lumea intimă a elevului.
— *Sinceritatea* reciprocă.

Respectînd aceste condiții, *conversația* își găsește un larg cîmp de utilizare în procesul instructiv-educativ. Receptarea literaturii în școală nu poate fi concepută fără a recurge la *dialogul autentic*. Dealtfel, specificul umanist al disciplinei favorizează în cel mai înalt grad schimbul viu de opinii între interlocutori: profesori și elevi. Procesul receptării operei literare presupune, pe lîngă *trăirea* universului ei sensibil, și *conștientizarea* acestei trăiri, care înseamnă, printre altele, motivarea ei de către fiecare receptor în parte, prin solicitarea capacității reflexive, a culturii și experienței sale de viață. Conștientizarea actului receptării operei literare în circumstanțe didactice nu se poate înfăptui decît prin angajarea totală și sinceră a elevilor în dialectica *dialogului spontan*, cu alte cuvinte, în conversația liberă de orice prejudecăți, în care partenerii de discuție să nu fie nevoiți a merge pe un itinerar de idei prestabilit, ci să dea expresie logicii spontane a schimbului de opinii. În lumina noilor orientări didactice, activitatea elevilor în lecție trebuie să se bazeze pe *intercomunicare*.[2] Prin urmare, o atenție deosebită se impune a se acorda *circuitului orizontal* al conversației, adică schimbului de idei *între elevi*, antrenării lor în discuții contradictorii, în cadrul cărora să-și pună reciproc întrebări și să se completeze. Prin specificul ei artistic, literatura, ca disciplină, oferă condiții ideale pentru stimularea unor asemenea discuții.

Conversația se poate folosi în mai toate formele de activitate privind receptarea literaturii în școală (lecție, cerc literar, cerc de creație, activitate în grup). Distincția clasică între conversația *catihetică* (prin care elevii sînt solicitați să reproducă cele observate, învățate) și conversația euristică (gr. *heuriskein* = a afla, prin care elevii sînt conduși să ajungă, cu ajutorul raționamentelor, la concluzii noi) se estompează în viziunea didacticii moderne, pentru care țelul major este activizarea elevilor, formarea și dezvoltarea *creativității*. Mai ales în practica modernă a receptării literaturii, deosebirea tradițională dintre cele două forme ale con-

---

[1] Gilbert Leroy, *Le dialog en éducation*, „Presses Universitaires de France" Paris, 1970.
[2] Cf. J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, București, Editura științifică, 1965, p. 206.

Scanned with OKEN Scanner

versației nu se mai justifică. Studiul literaturii este chemat să dezvolte sensibilitatea, imaginația, gîndirea elevilor, în strînsă legătură cu exprimarea orală și scrisă a tuturor acestora. Utilizarea conversației în acest proces nu va pune pe primul plan urmărirea puterii de memorare și de reproducere mecanică a datelor, faptelor, ideilor, ci dezvoltarea capacității de a folosi personal și creator cunoștințele dobîndite. Dialogul profesorului cu elevii și dialogul dintre elevi trebuie să stimuleze asimilarea productivă a cunoștințelor.

În lumina noii tehnologii didactice, studiul literaturii în școală trebuie fundamentat pe *conversația problematizată*. Ea stimulează raționamentul inductiv-deductiv, capacitatea asociativ-disociativă, spiritul de sinteză și menține mereu vie *relația acțiunilor reciproce* între profesor și elevi și între elevii înșiși. În acest spirit concepută, o conversație cu elevii clasei a VIII-a, prin care s-ar urmări cunoașterea rezonanței poeziei *Lacul* de M. Eminescu în conștiința lor, ar trebui să pună, printre altele, întrebări ca acestea:

— De ce credeți că Eminescu a preferat să spună: „*tresărind* în cercuri albe" și nu altfel?
— De ce poetul spune „*Ea* din trestii *să răsară*" și nu „Ea din trestii *să apară*"?
— Este vreo legătură între intensitatea sentimentelor poetului și atributele naturii, indicate prin expresii ca „*blînda* lună", „luntrea *mică*", „*unduioasa* apă", vîntul „*lin* foșnească"?
— Indicați versuri din lecturile voastre în care sentimentele iubirii și naturii sînt indisolubil legate.

La aceste întrebări se pot da răspunsuri diferite ca nuanță și e sigur că fiecare elev poate da expresie sensibilității și spiritului său asociativ. Profesorul este dator — în virtutea eticii dialogului autentic — să arate receptivitate față de opiniile elevilor, cerînd ca ele să fie motivate sau supunîndu-le corecțiilor. Prezența profesorului în dialog trebuie să se facă simțită nu numai prin punerea întrebărilor, ci și prin expunerea propriilor opinii.

2.4. Analiza literară

Sînt știute treptele cunoașterii dialectice, surprinse de Lenin în formularea: de la contemplarea vie la gîndirea abstractă și de la aceasta la practică. Procesul de cunoaștere este complex, în cadrul lui, momentul incipient constituindu-l contactul nemijlocit cu obiectul cunoașterii. Nu este vorba de un contact indiferent, în care subiectul s-ar comporta ca

Scanned with OKEN Scanner

o oglindă, care reproduce mecanic imaginea obiectului, ci de un proces activ numit de L e n i n *contemplare vie*, în care cei doi termeni se află angajaţi într-o dinamică interacţiune. Contemplare vie înseamnă atitudine activă în faţa realităţii, înseamnă proces complex de *intuire*, *comparare* şi *selectare* a atributelor realului. Pe baza acestui proces se ridică edificiul gîndirii abstracte, generalizările, legile, care îşi dobîndesc viabilitatea prin verificarea lor în practică. Cunoaşterea dialectică este calea urmată de orice cunoaştere realistă. Ea se manifestă — operînd însă într-o modalitate specifică — şi în cunoaşterea artistică. Cu atît mai mult, în procesul de lungă durată al instrucţiei şi educaţiei prin cunoaşterea operelor literare.

Analiza literară este calea specifică, dialectică, de cunoaştere a valorii estetice a operei literare. Cunoaşterea specificităţii literaturii ca artă, cunoaşterea operei literare ca individualitate artistică nu se pot realiza teoretic, adică prin transmiterea *ex cathedra* a unei sume de generalităţi, opinii — fie ele chiar şi ale celor mai autorizaţi critici şi istorici literari — despre literatură în general sau despre cutare sau cutare operă în special. A proceda într-o asemenea manieră — şi pe alocuri se mai întîlneşte şi o atare procedură — înseamnă a practica, în plin secol raţionalist, un învăţămînt dogmatic, rupt de viaţă şi mecanic. Opera literară nu poate fi comprimată în pilule pe care apoi să le „administrăm“ elevilor. Singura cale real eficientă de cunoaştere a operei literare rămîne *contactul nemijlocit al elevului cu textul, în cadrul analizei literare.* Mergînd pe această cale, eliminăm situaţia absurdă în care s-ar afla cineva, care s-ar încumeta să descrie imaginea unui obiect pe care nu l-a văzut, sau situaţia în care cineva ar avea impresia că se satură, asistînd cum altul îngurgitează, cu poftă, bunătăţile de pe o întreagă masă.

Opera literară ni se înfăţişează ca o unitate de-sine-stătătoare şi numai *analiza* izolează diferitele ei elemente componente, stabilindu-le consistenţa şi capacitatea de înrîurire. Instructivă, această analiză poate împiedica — prin uscăciune specifică oricărui proces similar — receptarea imaginii întregului, după cum ea poate să şi înlesnească — dacă e făcută cu îndemînare — drumul spre integrarea operei în universul nostru sensibil. Observaţia este de mare importanţă pentru procesul studierii literaturii în şcoală, obligînd didacticianul, din capul locului, la *adaptarea diverselor metode de analiză literară la specificul acestui proces.*

Investigaţia literară *specializată*, care se adresează cu precădere cercurilor de iniţiaţi, practică diverse perspective metodologice, generate de diverse concepţii. Sînt metode *extrinsece* şi *intrinsece.* În rîndul metodelor extrinsece se înscriu cele istorice, sociologice şi psihologice, iar printre metodele intrinsece se numără stilistica, structuralismul, semiotica, analiza matematică a literaturii ş.a.

Scanned with OKEN Scanner

Critica psihologică, fundamentată pe opinia (lui Lipps) după care estetica poate fi definită drept o disciplină de psihologie aplicată, pe recunoașterea artei drept *tehnică socială a emoției*, pornește de la analiza artei pentru a ajunge la sinteza psihologică. Apreciind opera de artă, ca și Hennequin, drept „un ansamblu de semne estetice menite să provoace oamenilor emoții", L. S. Vîgotski, de pildă, încearcă, pe baza analizei acestor semne, să reconstituie emoțiile corespunzătoare lor, interpretînd aceste semne nu „ca o manifestare a organizării spirituale proprii autorului sau cititorilor săi", ci ca expresie a psihologiei pure și impersonale a artei, fără raportare la autor sau la cititor.[1] Perspectiva psihologică cunoaște mai multe variante, cea preconizată de Vîgotski fiind dintre cele mai moderne, consonantă cu reprezentările contemporane privind rolul sistemelor semiotice în cultura umană.[2]

Perspectiva *semiotică* se întemeiază pe afirmațiile lui Charles Morris *(Esthetics and the Theory of Signs*, 1939) că opera de artă este *semn*, care semnifică ceva, dar care nu și *denotă*. Cercetarea semiotică a textului literar urmărește descifrarea *funcției conotative* a ansamblului semiotic *(sistemului de semne)* pe care îl reprezintă opera, a *matricei convenționale* (cod), rezultată prin structurarea convențiilor utilizate în creația literară.[3]

Psihocritica e una din variantele moderne ale *psihanalizei* literare. Psihocritica își propune să evidențieze în opera literară rețele de asociații sau grupuri de *imagini obsedante*, repetarea și modificarea lor și, pe această cale, să surprindă imaginea *mitului personal* al creatorului (Charkes Mauron, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*).

Critica arhetipală e o altă variantă modernă a psihanalizei literare. Pleacă de la ideea unei vîrste mitice a omenirii (Vico) pe care o revalorifică în ideea persistenței în inconștient a acestei vîrste. Scriitorul reînvie această viziune arhaică, fără să-și dea seama. *Critica mitică* (Maud Brodkin), *neo-retorica* (Northrop Frye) sînt subvariante ale criticii arhetipale, potrivit căreia imaginația poetică păstrează *tiparele*, *arhetipurile* mitice sub aparențe modificate. Rostul criticii este să detecteze formele arhetipale ale creațiilor.

Critica genetică se preocupă de explicarea universului imagistic al operei prin evenimentul biografic, prin complexul de relații și reacții existențiale, care alcătuiesc viața scriitorului.

Critica sociologică, pornind de la triada clasică: *autor-operă-public*, privită ca fenomen dinamic unic, cercetează toate implicațiile sociale în care se află *autorul* (statutul economic, profesional, clasa socială etc.),

---

[1] L. S. Vîgotski, *Psihologia artei*, București, Editura Univers, 1973, p. 9.
[2] Idem, *Comentarii*, p. 350.
[3] Vezi Alex. Sincu, *Literatura în perspectivă semiotică*. În: *Analiză și interpretare*, București, Editura științifică, 1972, p. 135—195.

Scanned with OKEN Scanner

opera (relațiile ei cu cadrul social, școlile și curentele literare, semnificația socială a personajelor, a stilului), *publicul* (factorii care condiționează succesul sau insuccesul la public)[1], pe baza ideii că arta — deci și literatura — este expresia creativității omului, manifestată în cadrul colectivității umane, în societate. Se întîlnesc și în acest caz diverse variante. Sociologia marxistă, întemeiată pe ideea că literatura este o formă a conștiinței sociale, aflată într-un complex proces de interdependențe dinamice, constituie o perspectivă științifică suplă, receptivă față de nuanțe.

Cercetarea stilistică pornește de la concepția că opera literară este un *mesaj* codificat într-un limbaj specific, că particularitatea artistică a operei constă în întrebuințarea originală a instrumentului obștesc al limbii materne. În consecință, ea își concentrează în mod special eforturile asupra analizei limbajului poetic, urmărește *efectul artistic* al diverselor fapte și compartimente ale expresiei, motivele lirice la nivelul *expresiei* lor concrete, verbale.

În cadrul general al cercetării stilistice, se disting cîteva tendințe: *stilistica lingvistică* „tradițională", *stilistica literară*, preocupată de aspectele dominante ale *stilului scriitorului* sau de acelea ale *stilului operei.*

Metoda „explication de texte" are o prestigioasă tradiție în școala franceză. Ea parcurge mai multe etape:

— *Lectura cu voce tare.*
— *Localizarea fragmentului* (în ansamblul operei și în ansamblul creației scriitorului).
— *Studierea fondului* (relevarea ideilor și sentimentelor).
— *Studiul formei* (lexic, figuri de stil, metrică, prozodie).
— *Concluzii* (sinteza constatărilor făcute pe parcurs).

După cum se vede, metoda e clădită pe distincția netă dintre conținut și formă.[2]

O metodă stilistică modernizată de explicație a textului propune H. Hatzfeld *(Initiation à l'explication de textes françaises*, München, 1969), recomandînd următorul parcurs:

— *Delimitarea sau localizarea textului.*
— *Înțelegerea generală a textului* (explicații generale cu privire la text, cuvinte).

---

[1] Vezi Tr. Herseni, *Sociologia literaturii*, București, Editura Univers, 1973, p. 17.

[2] Cf. G. Rudler, *L'explication française*, Paris, 1902; J. Bézard, *De la méthode littéraire*, Paris, 1926; M. Roustan, *Précis de l'éxplication francaise*, Paris, 1911.

Scanned with OKEN Scanner

— *Interogarea surselor sau geneza.*
— *Cercetarea structurii* (înțeleasă ca metrică și prozodie).
— *Analiza stilistică propriu-zisă* (de tip intuitiv: Spitzer, Vossler) care trebuie să releveze motivul fundamental.
— *Critica* (sinteză a constatărilor și sublinierea semnificațiilor generale ale operei.

Perspectiva structuralistă cunoaște, de asemenea, diverse variante. În viziune structuralistă, opera literară este comparată cu o clădire alcătuită din mai multe etaje, după un plan arhitectonic unic, care constituie *structura*, identică la toate nivelele, „dar relevabilă numai prin cercetarea lor succesivă."[1] *Textul literar* — înțelegînd prin *text* și fragmentul, episodul — este un ansamblu de cuvinte, un complex de relații între termenii care îl compun, organizat după anumite legi interne, cu alte cuvinte, o *structură* organică. Pentru a descoperi profilul structurii unui text (opere literare), cercetătorul trebuie să urmărească succesiv *relațiile definitorii* în toate *straturile* expresiei. Prin urmare, *stilul* nu este identic cu *structura*. Stilul însumează relațiile *definitorii* (nu oricare relații) ale structurii. Metoda analizei structurale indică cercetarea succesivă a următoarelor straturi:

a) *stratul sonor* (frecvența și distribuția sunetelor, organizarea metrică a versurilor);
b) *stratul gramatical* (cuvintele din punct de vedere morfologic și sintactic);
c) *stratul lexical și semantic* (sensurile proprii și figurate ale cuvintelor, frecvența arhaismelor, neologismelor, argotismelor și efectele lor artistice);
d) *sistemul de imagini* (procedeele figurative, procedeele narative sau descriptive, tipologia personajelor);
e) *raportul operă-realitate* (mesajul operei, care vehiculează concepțiile scriitorului, semnificația contemporană a operei).

În ultimii ani se fac interesante încercări de *interpretare matematică* a operelor literare. Primele tentative de acest fel au fost făcute de Matila C. Ghyka, Pius Servien, G. Birkhoff. La noi, interpretarea matematică a operelor literare este ilustrată, printre alții, de Solomon Marcus, care a elaborat și o *Poetică matematică*. Cercetarea matematică a literaturii se folosește de metode statistice, metode ale teoriei informației, metode ansambliste (ale teoriei mulțimilor), topologice, metode care folosesc elementele de logică sim-

[1] Sorin Alexandrescu, Ion Rotaru, *Analize literare și stilistice*, București, E.D.P., 1967, p. 11.

Scanned with OKEN Scanner

bolică. La baza metodelor matematice de cercetare a literaturii stă concepţia că opera literară e o populaţie statistică, o mulţime de elemente cu o anumită probabilitate de apariţie. Această concepţie a permis şi simularea operei pe calculator.[1]

Absolutizarea uneia sau alteia din metodele de analiză menţionate, cum se întîmplă adesea în cîmpul larg al investigaţiei literare specializate, nu este în măsură să dea o imagine unitară asupra unei realităţi spirituale atît de complexe, cum este opera literară. Receptarea operei include, adesea, în mod sincretic, nediferenţiat, toate nivelele: construcţia lingvistică, nivelele psihologic, sociologic şi estetic.[2] Studiul literaturii în şcoală trebuie să înlesnească acest tip de *receptare sincretică* a diverselor nivele estetice. Pentru aceasta, *metoda analitică utilizată în şcoală va trebui să se constituie ca o sinteză a diverselor metode folosite în investigaţia specializată, dar adaptate la specificul procesului didactic.*

Analiza literară cerută a se practica în şcoală trebuie să înlesnească elevilor dobîndirea de „informaţii" general-estetice despre operele literare discutate. Pentru aceasta, ea trebuie, în mod obligatoriu, să pornească de la *contactul direct al şcolarilor cu textul* şi să încadreze opera într-un *context*, care poate fi: stadiul preformal al operei, cadrul în care apare şi la care se raportează, condiţiile (antropologice, sociologice, estetice) care determină apariţia ei, publicul, contextul stilistic în care urmează să se integreze opera, ambianţa culturală. Această modalitate de abordare a operei presupune *alternarea perspectivelor* (genetice, psihologice, sociologice, structurale) în analiză, în funcţie de natura textului, de elementele lui definitorii şi, bineînţeles, de nivelul de înţelegere a elevilor, antrenaţi în procesul receptării artistice. Ea poate forma la elevi o viziune totalizatoare, integratoare, despre opera literară ca fenomen estetic complex. Totuşi, în cadrul acestei sinteze metodologice (infra — echi şi metaestetică), rolul de instrument concret analitic mai accentuat trebuie să-l aibă cercetarea *estetică*, pentru a nu pierde din vedere niciodată că obiectul investigaţiei literare îl constituie *o operă de artă, frumosul literar.* În cercetarea specializată, puţini au fost aceia care s-au apropiat de critica totală. La noi, ar putea fi citaţi G. Ibrăileanu şi mai ales T. Vianu. Metoda rămîne, deocamdată, un ideal critic de atins, către care se îndreaptă, tot mai mult, eforturile de astăzi. Cu toate acestea, studiul literaturii în şcoală, care urmăreşte o finalitate instructiv-educativă complexă, poate aborda, cu succes, sinteza metodologică preconizată.

Sintetizînd cele spuse mai sus, încercăm să marcăm mai precis, în continuare, *profilul analizei literare şcolare*, avînd în vedere funcţionali-

[1] Vezi Ecat. Mihăilă, *Metode matematice în analiza operei literare*. În: vol. *Analiză şi interpretare*, Bucureşti, 1972, p. 199—248.

[2] Ion Pascadi, *Nivele estetice*, Bucureşti, 1972, p. 88.

Scanned with OKEN Scanner

tatea ei de principiu și adecvarea perspectivelor metodologice la sarcinile investigației.

1) *Contactul direct cu opera*, prin care se înfăptuiește o primă fază a receptării literare — *sensibilizarea*, operație indispensabilă și posibilă prin zăbava intimă a receptorului cu opera.

2) *Studiul aplicat al operei*, cu alte cuvinte, demontarea mecanismelor întregului, analiza propriu-zisă, operație care nu trebuie identificată cu înregistrarea obiectivistă, cu inventarierea tuturor elementelor constitutive. Calea corectă este sesizarea și ierarhizarea aspectelor relevante. Perspectiva metodologică indicată este cea *structurală* (mai ales pentru operele lirice), care permite raportarea elementelor variante la invariante.

3) *Interpretarea*, ceea ce înseamnă supunerea observațiilor făcute prin decodarea lingvistică unor operații *semiotice*, făcute din perspectiva unei ideologii. Demersul interpretativ e posibil prin alternarea perspectivelor *stilistică*, *filozofică*.

4) *Explicarea*, adică încadrarea operei într-o structură supraordonată: istoricitate, societate, etnicitate, individualitate[1], sarcină realizabilă prin utilizarea perspectivelor: *istorică*, *sociologică*, *genetică*, *psihologică*.

5) *Evaluarea*, altfel spus, stabilirea valorii artistice de ansamblu a operei, ceea ce se poate înfăptui prin invocarea perspectivei *estetice*, potrivit căreia opera literară își îndeplinește menirea ei de artă, în măsura în care satisface *funcția estetică*.

6) *Integrarea* într-un sistem de valori: *naționale* și *universale*, operație posibilă prin folosirea perspectivei *istorist-comparatiste*.

Se impune aici observația generală că *nu este obligatorie parcurgerea integrală a tuturor acestor faze, după cum posibilă, în mod frecvent, poate fi interferarea operațiilor, efectuarea simultană a unora dintre ele.*

Analiza literară practicată în școală mai trebuie să țină seama de ceva. Cum arată și termenul, *analiză* înseamnă descompunerea unui întreg în părțile componente, pentru a-i descoperi mecanismul și funcționalitatea într-un context oarecare. În esență, procesul este identic, atît în investigația literară specializată, cît și în aceea cu profil didactic. Deosebirile se manifestă în modalitatea concretă de aplicare, de traducere în fapt a demersului analitic. Cu opera în față, avînd la îndemînă întregul instrumentar metodologic, criticul profesionist înfăptuiește acest demers de unul singur, fiind stăpîn pe metoda sa. Analiza literară ca metodă de studiere a literaturii în școală presupune o *activitate colec-*

---

[1] Vezi și Florin Mihăilescu, *Introducere în opera H. Papadat-Bengescu*, București, 1975.

Scanned with OKEN Scanner

tivă, la care sînt chemaţi să contribuie efectiv elevii înşişi, dar care, în funcţie de particularităţile de vîrstă, pot mai mult sau mai puţin să-şi conştientizeze impresiile de lectură. În circumstanţe didactice, analizei literare îi revine, prin urmare, o misiune complexă: de a forma şi dezvolta facultăţile psiho-intelectuale indispensabile procesului receptării literare, de a deprinde elevii cu o anumită tehnică de investigaţie, de a le oferi criterii cît mai obiective de apreciere a operei, de a realiza, în fine, educaţia estetică. Atingerea acestui obiectiv este posibilă prin adecvarea analizei literare la posibilităţile elevilor, la particularităţile de vîrstă ale lor (sensibilitate, înţelegere, experienţă de viaţă, cultură), proces care presupune abordarea treptată a sarcinilor analitice, de la aspectele cele mai generale, către elementele specifice, mai de amănunt. Adecvarea în discuţie trebuie să corespundă etapelor importante ale receptării estetice: *perceperea*, *înţelegerea* şi *interpretarea valorilor* estetice. În clasele a V-a şi a VI-a ale şcolii generale, va fi vorba de o analiză literară parţială, cu totul elementară, în care accentul se pune pe *sensibilizare* şi pe dezvoltarea *imaginaţiei reproductive*. În clasele următoare ale şcolii generale, se va practica o analiză mai dezvoltată, în care, pe lîngă sensibilizare şi stimularea imaginaţiei reproductive, se acordă atenţie specială şi înţelegerii valorilor literare pe baza criteriilor esenţiale ale esteticii marxiste. În liceu, analiza literară devine, treptat, tot mai complexă, accentul punîndu-se pe interpretarea nuanţată a tuturor nivelelor estetice, vizînd atît creaţia, cît şi receptarea (sens, limbaj, structură, funcţie, interes).

Avînd în vedere că analiza literară, în context şcolar, este o activitate colectivă, ea presupune prezenţa unui factor dinamizator, coordonator şi sintetizator. Rolul acesta îl îndeplineşte profesorul, iar succesul îi este condiţionat de mai mulţi factori: concepţia estetică generală, cultură, gust estetic, abilitate metodică, receptivitate faţă de opiniile elevilor.

Activizarea elevilor pe parcursul analizei literare, care, sub aspect didactic, este o metodă-cadru, în care pot fi folosite, alternativ, diferite metode didactice, se realizează, printre altele, prin utilizarea unor variante moderne ale euristicii, cum sînt *problematizarea*, *învăţarea prin descoperire*, *brainstormingul*.

2.5. Problematizarea

Denumirea metodei provine de la faptul că, în procesul cunoaşterii şi asimilării datelor despre realitate de către elevi, se foloseşte *întrebarea-problemă*, pentru activizarea gîndirii şi dezvoltarea creativităţii elevilor. Gîndirea fiind — după J. Piaget — un *sistem de operaţii*

Scanned with OKEN Scanner

logice, operațiunea constituie elementul *activ* al gîndirii, iar aceasta poate fi stimulată, într-o mare măsură, prin întrebările-problemă.

Întrebarea-problemă se deosebește de *întrebarea reproductivă* prin esență și finalitate. Întrebarea-problemă cuprinde — după M. M a r k o v — datele necesare pentru ca elevii, uzînd de procedeele gîndirii logice, să găsească răspunsul implicat în aceste date, dar care nu se găsește explicit formulat în problemă.[1] Scopul ei este de a dezvolta gîndirea și creativitatea elevilor. După cum arată și cuvîntul, întrebarea reproductivă cere *expunerea fidelă* a unor cunoștințe dobîndite anterior, iar finalitatea ei formativă constă în antrenarea memoriei mecanice.

Situația-problemă oferă un cadru mental *tensional*, care pune în lumină un dezechilibru, între un sistem redus de cunoștințe ajutătoare, implicit sau explicit formulate, și *necunoscutul* care se cere a fi cunoscut. Cunoștințele ajutătoare din structura problemei, alăturate și opuse, ușurează investigația gîndirii, orientînd-o într-o anumită direcție. *Tensiunea* pe care întrebarea-problemă o introduce în sistemul cunoștințelor elevilor determină caracterul productiv al învățăturii. Este important a pune elevului probleme de gîndire, dar mai important este a-l deprinde să-și pună singur asemenea probleme. Dezideratul reiese din sarcina generală pe care societatea noastră o pune în fața școlii: *formarea omului pentru viață.*

Mai trebuie operată o distincție între *întrebarea-problemă* (sau situația-problemă) și *problemă.* Situația-problemă se creează, cum spuneam, atunci cînd în rezolvarea sarcinilor nu se pot folosi *direct* cunoștințele anterioare. *Problema* constă în transformarea unei informații date într-o situație cerută, folosind căi cunoscute, așa cum se procedează, frecvent, în aplicarea regulelor la gramatică sau a formulelor matematice dobîndite anterior.[2]

Studiul literaturii în școală oferă problematizării un cîmp larg de utilizare. Sînt diverse modalități de folosire a metodei.

2.5.1. Dezvăluirea conflictului dintre cunoștințele dobîndite și sarcina de cunoaștere propusă. De pildă, pe baza comentării mai multor opere eminesciene, elevii au luat contact cu fondul ideologic contradictoriu al creației marelui poet. După parcurgerea unei etape anume de studiu, se poate formula ca sarcină cognitivă întrebarea-problemă: *Este M. Eminescu un poet atît de senin, cum o arată poezia „Mai am un singur dor?“* La fel, după cunoașterea concepției lui B l a g a despre univers, clădită pe ideea Marelui Anonim, care ar explica resorturile

---

[1] M. D r ă g u l e ț, *Problematizarea și valoarea ei formativă.* În: „Revista de pedagogie“, nr. 4, 1970, p. 22.

[2] O. O p r e a, *Instruirea prin problematizare...*, În: „Revista de pedagogie“, nr. 10, 1973.

Scanned with OKEN Scanner

ultime ale existenței, este firească următoarea întrebare-problemă: *Cum se explică apologia misterului în poezia lui Lucian Blaga?*

2.5.2. Formularea de întrebări-problemă cu mai multe posibilități de rezolvare. Studiul operei lui O d o b e s c u oferă elevilor prilejul să constate folosirea unor modalități artistice eterogene. Acest fapt îndreptățește punerea întrebării-problemă: *În ce curent literar poate fi încadrată opera literară a lui Al. Odobescu?* Unele studii vorbesc de romantism, altele de clasicism.

2.5.3. Formularea de întrebări-problemă a căror rezolvare solicită organizarea cunoștințelor acumulate într-o „formulă-sinteză" dată sau „găsirea" unor formule sintetizatoare. Studiul poeziei argheziene oferă posibilitatea cunoașterii atributelor de viziune și expresie ale creației poetului, încît este în măsură să ofere datele necesare rezolvării unei situații-problemă ca aceasta: *Potrivit unei caracterizări a lui G. Călinescu, T. Arghezi e un poet „artizan". Explicați această formulă.* Sau alte situații-problemă de acest gen: *G. Călinescu a spus despre Calistrat Hogaș că e un scriitor minor, dar „un minor mare"; validați sau infirmați caracterizarea călinesciană. Cunoașteți diferite încercări și realizări de opere în proză, de mare întindere, aparținînd unor diverși scriitori din secolul al XIX-lea: ce reprezintă Ciclul Comăneștenilor în proza românească?* (Formula-sintetizatoare la care ar putea ajunge elevii, rezolvînd ultima situație-problemă, ar putea fi că romanele lui D u i l i u Z a m f i r e s c u sînt o verigă de legătură între primul roman social și romanul românesc modern).

2.5.4. Se indică un material conflictual și se propune enunțarea problemei. Se dă, de exemplu, un fragment din opera *Amintiri din copilărie* de I o n C r e a n g ă, cu indicația de a se enunța sarcina cognitivă implicată. În acest caz, analizînd multiplele și diversele fapte de expresie, elevii ar putea ajunge la enunțarea și, implicit, la rezolvarea următoarei întrebări-problemă: În opera *Amintiri din copilărie* întîlnim multe fapte, întîmplări, din biografia lui Ion Creangă, precum și cuvinte, expresii specifice mediului lingvistic în care a copilărit scriitorul. Avînd în vedere toate acestea, putem, oare, susține afirmația că opera în discuție ne oferă substanța lumii și biografiei lui Ion Creangă? Elevii de liceu, chemați să formuleze și să rezolve o asemenea situație-problemă, sînt în măsură să o facă, pe baza noțiunilor de teorie literară acumulate. Ei pot, de pildă, să discearnă între experiența obiectivă de viață a scriitorului și exprimarea artistică a acesteia în opera literară, să constate și să argumenteze faptul că ceea ce ne oferă C r e a n g ă în *Amintiri* nu e substanța lumii și biografiei sale, ci *forma crengiană* a acestei lumi

Scanned with OKEN Scanner

și a acestei biografii. Caracteristica acestei forme crengiene este că viața humuleșteană ia proporții fantastice, iar lumea basmelor se humulește-nizează.

S-a creat la un moment dat iluzia — cum se întîmplă, adesea, cînd se sare de la o extremă la alta — că problematizarea își poate găsi locul oricînd și oriunde sau că o temă poate fi însușită de către elevi — în diversele ei aspecte — folosindu-se, exclusiv, această metodă. O asemenea idee nu poate decît să bagatelizeze metoda. Apoi, un alt factor de discreditare a ei îl constituie confuziile care se fac în practică între *întrebarea-problemă* și întrebarea de tip *reproductiv*.

Cercetările de pedagogie mai noi atrag atenția asupra unei importante reguli, care trebuie respectată în utilizarea problematizării: „să se chibzuiască momentul și locul potrivit pentru plasarea problemei în structura metodică a lecției, ținînd seama de: natura temei, nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor, gradul lor de comprehensiune, motivele învățării, capacitatea de documentare și rezolvare de probleme, lacunele lor în cunoștințe, o justă proporționare a elementelor cunoscute și necunoscute."[1]

Respectînd indicația citată, problematizarea poate aduce mari servicii dezvoltării creativității gîndirii elevilor în procesul receptării literaturii, începînd cu clasa a V-a a școlii generale și terminînd cu ultimele clase de liceu. Eficiența metodei depinde, în mare măsură, ca și în cazul altor metode și procedee, de priceperea didactică a profesorului, care decide *cînd*, *unde* și *cum* trebuie s-o integreze în structura lecției.

2.6. Învățarea prin descoperire

Învățarea prin descoperire mai este cunoscută și ca „metoda experienței de încercare" (F r e i n e t). Ea poate fi definită ca metoda de aflare a adevărului prin antrenarea elevilor înșiși în raționamente inductive sau deductive. Practicînd această metodă, elevul este cel care descoperă noi cunoștințe, adevărul apare ca rezultat al propriului său efort de cunoaștere. În asemenea situație, profesorul este un ghid, cu o prezență discretă. Metoda acționează prin procedee ca: vezi, cercetează, înțelege. Parcurgînd etapele descoperirii, elevul își rezolvă singur dificultățile inerente procesului cognitiv. El ezită, comentează eventualele erori, compară diversele demersuri ale gîndirii sale cu acțiunile și demersurile altora.

Modalitățile de învățare prin descoperire corespund principalelor forme de raționament.

[1] M a r i n D r ă g u l e ț, *Problematizarea și valoarea ei formativă*. În: „Revista de pedagogie", nr. 4, 1970, p. 29.

Scanned with OKEN Scanner

2.6.1. Descoperirea inductivă. În studiul literaturii, această modalitate de învățare se realizează prin observarea însușirilor caracteristice ale operei, în vederea formulării unor generalizări. Se poate folosi în procesul cunoașterii diferitelor aspecte ale fenomenului literar, respectîndu-se anumite condiții, ca și în cazul problematizării, legate de natura problemei, nivelul de înțelegere a elevilor, capacitatea lor de documentare, lacunele în cunoștințe.

Frecvent, ea poate fi utilizată în însușirea noțiunilor de teoria literaturii. Să luăm, spre exemplu, noțiunea de *epopee*. Această noțiune se conturează definitiv în anul I de liceu, odată cu studierea operei *Țiganiada*. Pentru ca elevii să *achiziționeze*, să *analizeze* și să *ordoneze* singuri o serie de fapte și pe această bază să treacă la generalizări, se impun:

— *lectura integrală* a operei sau a *Cîntului I;*
— *indicarea obiectivelor cercetării: modalitatea de expunere, forma prozodică, dimensiuni, evenimente și fapte* (gradul lor de însemnătate, raportat la viața poporului), *personaje* (număr, verosimilitate), operație care cade în sarcina profesorului și e necesară, avînd în vedere natura dificilă a noțiunii de indus și capacitatea de rezolvare de probleme a elevilor anului I;
— *descoperirea* notelor definitorii ale noțiunii de epopee, prin urmărirea obiectivelor menționate de către fiecare elev în parte sau pe grupe mici, acasă sau în clasă. În această etapă, elevii consemnează în caietele de studiu individual sau pe fișe observațiile privind fiecare din obiectivele indicate și, în final, sinteza acestora, care va fi definiția epopeii.

Urmînd acest proces inductiv pe baza textului, investigația proprie a elevilor ajunge, în mod normal, la generalizarea: *Creația epică în versuri, de mare întindere, în care se povestesc fapte eroice de mare însemnătate pentru viața unui popor, la care participă un mare număr de personaje și puteri supranaturale se numește epopee.*

Descoperirea inductivă se poate practica și în procesul comentariului de text, prin care se urmărește relevarea particularităților de viziune și expresie ale operei literare discutate. Să ne referim și în acest caz la un exemplu. Modalitățile artistice folosite în nuvela *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi pot fi descoperite de elevii înșiși prin demersul rațional inductiv. Cu textul la îndemînă, urmărind, rînd pe rînd, aspecte ca: *firea personajelor* și comportamentul lor prin comparație, trăsăturile de caracter ale *personajului principal*, *scenele* mai importante în care și le dezvăluie, *mediul ambiant* (obiceiurile, îmbrăcămintea, ospățul), cît și *compoziția* operei, elevii sînt

Scanned with OKEN Scanner

capabili să descopere, succesiv, atribute artistice ca: *antiteza*, prezența unui *personaj exceptional*, a unor *scene neobișnuite*, frapante prin cruzime, realizarea *culorii locale* prin diferite descrieri, cît și unitatea, armonia și *echilibrul compozițional*. Cerîndu-le să ducă mai departe procesul inductiv, elevii descoperă că primele patru trăsături aparțin modalității *romantice*, iar ultimele țin de *clasicism*.

2.6.2. Descoperirea deductivă. Se înfăptuiește pornind de la *general* spre *particular*. Plecînd de la adevărurile cele mai generale — în cazul literaturii, de la trăsături ale unor metode de creație, curente literare — la cele mai puțin generale, se ajunge, treptat, la cazurile particulare, în speță, la opere literare sau la particularități ale creației unui scriitor. Confruntîndu-se trăsăturile generale ale unui curent literar cunoscut cu anumite trăsături ale unei opere anumite, se constată apartenența sau nonapartenența acesteia la curentul respectiv. Cunoscînd, de exemplu, trăsăturile *simbolismului*, se cere elevilor anului III de liceu să descopere apartenența la simbolism a unor poezii ca *Plumb*, *Lacustră*, *Marș funebru* de G. Bacovia sau să descopere apartenența la acest curent a operei unor poeți ca Șt. Petică, D. Anghel, G. Bacovia, I. Minulescu.

2.6.3. Descoperirea prin analogie. Este, de fapt, un moment inițial al procesului de învățare, moment în care elevul descoperă una din căile prin care poate fi abordat studiul sistemelor analoage. Modalitatea descoperirii prin analogie își găsește aplicarea mai ales în studiul noțiunilor de teorie literară. Operele literare sînt niște sisteme de relații (structuri). În funcție de trăsăturile definitorii ale structurilor, ele se clasifică în genuri și specii. Sistemul de relații pe care îl reprezintă anumite specii ale unui gen literar funcționează, cu aproximație, asemănător. Între structurile pe care le reprezintă, de exemplu, *schița*, *nuvela* și *romanul* există asemănări parțiale. Diferențele dintre aceste tipuri de structuri se manifestă, cu evidență, în plan cantitativ. Iată de ce descoperirea notelor caracteristice ale noțiunii de *roman* poate fi ușor realizată de elevi urmînd calea studiului noțiunilor analoage: *schița* și *nuvela*, care definesc fiecare cîte o realitate dintr-un sistem de structuri analoage. Făcînd analogie cu *modalitatea* abordată de nuvelă, cu *dimensiunile*, *conținutul*, *personajele*, *episoadele* ei, elevii descoperă notele specifice ale sistemului de relații numit *roman*, pe care îl vor defini singuri ca o creație epică în proză, de o mare întindere, cu un conținut complex și de obicei cu un număr mare de personaje și episoade, prin care se reflectă un fragment din viața unui popor, a unei clase sociale.

Învățarea prin descoperire se practică *individual*, fiecare elev trebuind să rezolve independent sarcina cognitivă dată, sau *în grupe mici*, în cadrul cărora elevii lucrează în colectiv, prin consultare simultană,

Scanned with OKEN Scanner

sau își repartizează între ei operațiile de investigare, noile cunoștințe conturîndu-se prin confruntarea colectivă a rezultatelor demersurilor parțiale. Operația poate avea loc în clasă sau acasă.

Valorificarea cunoștințelor însușite de elevi prin metoda descoperirii se realizează, în mod frecvent, în cadrul lecțiilor, cînd rolul profesorului este de a verifica justețea rezultatelor la care au ajuns elevii. Asemenea activități sînt, prin natura lor, deosebit de vii. Prin intermediul *dialogului*, elevii își expun cunoștințele, își confruntă punctele de vedere, își confirmă rezultatele propriei munci. Profesorul intervine, după caz, cu precizări, nuanțări, completări. Tot în sarcina sa intră ordonarea, sistematizarea și sintetizarea cunoștințelor, pentru integrarea acestora în sisteme de relații mai ample, pentru conturarea perspectivei generale a realității investigate.

Metoda învățării prin descoperire se poate folosi *diferențiat*, de la clasa a V-a elementară, pînă la ultima clasă de liceu. Utilizarea ei nu trebuie să devină scop în sine. Învățarea prin descoperire, ca și celelalte metode și procedee didactice, trebuie *integrată* procesului de receptare a literaturii în școală, adică *folosită atunci cînd se impune și în conlucrare cu celelalte metode.*

2.7. Brainstormingul

Numele vine de la termenii *brain*, care înseamnă „creier" și *storming*=„furtună". Într-o traducere fidelă, prin *brainstorming* se înțelege „furtună în creier".

Ca metodă didactică, brainstormingul își propune declanșarea unei furtuni în creierul elevilor, a unui veritabil asalt de idei emise pe o anume temă. Se corelează cu principiul „amînării evaluării" ideilor emise, pentru a nu inhiba spontaneitatea gîndirii emițătorilor de idei.[1]

Practic, se formulează una sau mai multe întrebări menite să dezlănțuie efervescența gîndirii elevilor și emiterea spontană a răspunsurilor. Acestea se reține, pentru o eventuală evaluare a lor, după ce „furtuna" s-a potolit. De aici, ea mai este cunoscută și ca „metoda evaluării amînate" (S. J. Parnes).

Avîndu-i-se în vedere esența, *brainstormingul* nu este propriu-zis o metodă cu profil propriu, ci, mai de grabă, o variantă a *problematizării*. Cum am văzut, *situația-problemă* oferă un cadru mental *tensional*, care pune în lumină un *dezechilibru* între un sistem de cunoștințe ajutătoare și *necunoscut*. Acest dezechilibru provoacă *reacția gîndirii*, care caută

[1] Vezi Al. Roșca (și colectivul), *Creativitate, modele, programare*, București, Editura științifică, 1967, p. 59.

Scanned with OKEN Scanner

şi propune *soluţii*. Deci, pentru a i se declanşa o „furtună de idei" în creier, elevul trebuie pus în faţa unei situaţii sau *întrebări-problemă*.

Specificitatea *brainstormingului* ar ţine, mai ales, de *aspectul tactic* al desfăşurării dialogului cu elevii şi anume, de *tactica amînării* evaluării răspunsurilor, pentru a stimula spontaneitatea evoluţiei gîndirii.

Brainstormingul poate fi utilizat în *anumite* momente ale procesului receptării operei literare, pentru a incita *spontaneitatea* actului receptării estetice, adică pentru a favoriza emiterea reacţiilor intime afectiv-intelective ale elevilor, în contact cu unul din aspectele structurale ale operei. În nici un caz nu poate fi vorba de realizarea întregului proces de receptare a unei opere literare prin utilizarea exclusivă a acestei aşazise *metode* didactice, pentru simplul motiv că procesul didactic al receptării estetice nu trebuie lăsat pradă improvizaţiilor.

Tactica *brainstorming* se recomandă pentru a implica disponibilităţile receptive ale elevilor în universul operei, pentru a-i pune pe elevi să-şi exprime, spontan şi deschis, impresiile, asociaţiile de idei, prezumţiile cognitive. De pildă, în procesul receptării specificităţii artistice a poeziei *Testament* de T. A r g h e z i, proces conceput ca o activitate de implicare a sensibilităţii şi gîndirii elevilor în universul imagistic al poeziei şi rezolvat didactic prin *alternarea* unor metode şi procedee, cum sînt: disertaţia, lectura expresivă, problematizarea, descoperirea, dialogul autentic, se poate folosi, la un moment dat, *brainstormingul*, punînd elevilor întrebarea: ce semnificaţii se pot da versurilor: „Întinsă leneşă pe canapea / Domniţa suferă în cartea mea"? Este sigur că întrebarea va pricinui o efervescenţă creatoare în creierul elevilor, versurile citate implicînd valenţe ambigue, spre deosebire de caracterul discursiv-retoric şi aproape tranzitiv al celorlalte — poezia nu este una dintre cele mai izbutite creaţii argheziene. Elevii trebuie lăsaţi să-şi expună ideile, chiar dacă unele pot părea aberante. Evaluarea lor — care nu trebuie amînată prea mult — poate fi făcută de profesor sau tot de elevi, prin *dialog orizontal*.

2.8. Exerciţiile

Alături de povestire, conversaţie şi analiza literară, *metoda exerciţiilor* constituie o achiziţie importantă a teoriei şi a practicii didactice tradiţionale, care nu poate fi ignorată, în strădania continuă de perfecţionare a procesului de învăţămînt. Subordonată realizării ţelului major al modernizării receptării literaturii în şcoală — cultivarea creativităţii, metoda în discuţie îşi dezvăluie nebănuite virtuţi formative.

Schiţînd o definire, metoda exerciţiilor constă în efectuarea de *aplicaţii* în legătură cu cunoştinţele teoretice dobîndite.

Scanned with OKEN Scanner

În viziunea modernă, *scopul* general al exerciţiilor este fixarea cunoştinţelor teoretice, dar mai ales *formarea priceperilor şi deprinderilor* de folosire practică a acestor cunoştinţe, formarea deprinderilor de muncă independentă, dezvoltarea *creativităţii*, cît şi cunoaşterea progresului şcolar al elevilor.

Studiul literaturii în şcoală dispune de o mare varietate de exerciţii, care alcătuiesc *sistemul compunerilor şcolare*.[1] Subliniem aici ideea că revitalizarea diferitelor tipuri de exerciţii sau folosirea altora noi trebuie să fie subordonată îndeplinirii sarcinilor formative specifice ale disciplinei, în cazul nostru, *un obiect de învăţămînt cu profil artistic*. Aceasta înseamnă că utilizarea unuia sau altuia din exerciţii în procesul receptării literaturii trebuie adecvată specificităţii artistice a literaturii, pe de o parte, şi unei finalităţi formative concrete, pe de altă parte, pentru a ajunge, în final, la atingerea scopului general al studiului literaturii în şcoală — formarea cititorului avizat, stăpîn pe criteriile de interpretare a operei, cu sensibilitate şi bun gust, capabil să exprime nuanţat observaţiile sale de lectură.

Avînd în vedere *specificul literaturii* ca artă şi *finalitatea* practică urmărită prin exerciţii, acestea se constituie în mai multe grupe.

2.8.1. Exerciţii de înţelegere a noţiunilor de teorie literară. Interpretarea operei literare nu poate fi concepută fără dobîndirea gradată a noţiunilor de teorie literară, care alcătuiesc instrumentarul specific al disciplinei, limbajul ei tehnic. De aceea, însuşirea temeinică a acestor noţiuni este de o mare importanţă pentru înţelegerea ştiinţifică a operei şi pentru formarea deprinderii de a le folosi în comentariu. Printre exerciţiile de acest fel consemnăm:

8.1.1. *Identificarea* într-un text dat a faptelor care ilustrează anumite noţiuni de teorie literară (a elementelor esenţiale care alcătuiesc *structura* unei opere, a trăsăturilor caracteristice ale unei *specii* literare: imn, odă, pastel, nuvelă etc., a cuvintelor care reprezintă anumite *figuri* de stil: epitet, comparaţie, metaforă etc., a particularităţilor de *versificaţie* ş.a.).

8.1.2. *Căutarea de exemple* ilustrative din texte la alegere.

8.1.3. *Explicarea* sistemului de relaţii pe care îl reprezintă totalitatea notelor definitorii ale unei noţiuni. De exemplu, explicarea structurii mecanismului logic al unei *comparaţii*, al unei *metafore*, *personificări* etc.

2.8.2. Exerciţii de familiarizare cu specificul artistic al operei literare. Aşa cum în repetate rînduri s-a mai spus, ca disciplină de studiu, literatura română oferă elevilor o suită de opere reprezentative din patri-

[1] Problema este tratată pe larg de noi în capitolul cu acest titlu din *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, E.D.P., 1973.

Scanned with OKEN Scanner

moniul literar național, un șir de *modele de artă literară*. Receptarea literaturii în școală înseamnă familiarizarea treptată a elevilor cu specificul artistic al literaturii în general și cu particularitățile artistice ale operelor (modelelor) prevăzute de programă, în special. Operația este posibilă prin actul sensibilizator al receptării și prin nenumărate exerciții, care urmăresc conștientizarea receptării sensibile. În această categorie se includ majoritatea tipurilor de exerciții pe baza textului literar. Reținem în acest loc doar cîteva.

— *Delimitarea realului concret de realul imaginar* dintr-o operă. Se știe că opera de artă conține, în esență, realitatea obiectivă sensibilizată, deci raportată la om, la universul sensibil al creatorului. Inseram, în altă parte, ideea că ceea ce exprimă I. C r e a n g ă în *Amintiri din copilărie* nu e lumea humulești eană, ci *forma crengiană* a acestei lumi, caracterizată printr-o notă de *fabulos*. Fenomenul se poate observa în oricare operă literară și constituie un element al specificului literaturii ca artă.

— *Caracterizarea personajelor*. Realizat la diferite grade de dificultate, respectînd particularitățile de vîrstă, exercițiul contribuie la familiarizarea elevilor cu modalitatea specifică de cunoaștere în opera literară — *imaginea artistică*.

— *Motivarea funcționalității expresive a diverselor compartimente ale limbajului poetic* (fonetic, lexical, gramatical, figurativ). În asemenea exerciții, aplicarea procedeului *substituției* poate releva elocvent notele specifice ale limbajului conotativ (reflexiv), comparativ cu acelea ale limbajului tranzitiv (științific).

2.8.3. Exerciții pentru cultivarea exprimării orale și scrise. Operele literare care se studiază în școală sînt adevărate modele de limbă literar-artistică, iar analiza lor, tot atîtea prilejuri de cultivare a vorbirii elevilor. Din registrul bogat al exercițiilor de acest fel selectăm pe cele mai caracteristice.

1) *Citirea expresivă*. Sistematic practicată, aceasta contribuie la cultivarea organelor articulatorii, la disciplinarea lor în vederea transpunerii sonore a valențelor afectiv-reflexive ale unui text literar sau, în genere, a unui mesaj verbal. Virtuțile formative ale literaturii impun exersarea permanentă a elevilor, pentru realizarea citirii expresive a textelor literare analizate, concomitent cu însușirea *tehnicii* respective (respectarea pauzelor gramaticale și logice, a accentelor psihologice, folosirea corectă a pîrghiilor vocii, pentru redarea tonului fundamental al textului prin debit și ritm etc.).

2) *Povestirea artistică* (indicată a se folosi cu mai mare frecvență mai ales în școala generală, pentru cultivarea imaginației reproductive, una din treptele importante ale educației estetice a preadolescentului). Exercițiul cere atît cunoașterea momentelor fabulației de relatat, cît și stăpînirea mijloacelor elementare ale tehnicii narative (formule de

Scanned with OKEN Scanner

că „*Baltagul*“ *este un fel de variantă modernă a „Mioriţei“. Încercaţi să motivaţi această afirmaţie.*

2) *Exerciţii care dezvoltă spiritul critic.* Ele solicită raportarea informaţiei literar-artistice, a mesajului operei la puterea de judecată proprie, la cultura şi experienţa de viaţă a elevilor. Pe lîngă stimularea atitudinii critice personale, asemenea exerciţii trebuie să ducă la formarea elevilor în spiritul unei etici ştiinţifice elevate, care presupune, printre altele, respectarea punctelor de vedere ale altora, chiar dacă nu întrunesc sufragiile noastre. Unul din personajele lui Camus spune: *Je puis nier une chose sans me croire obligé de la salir ou de retirer aux autres le droit d'y croire*“. Asemenea exerciţii presupun o anumită *maturizare* a personalităţii elevilor, de aceea se indică a se folosi mai ales în clasele liceale. Însă ele pot fi adaptate şi la particularităţile de vîrstă ale elevilor din şcoala generală. Elevii anului III de liceu pot fi puşi să rezolve exerciţiul următor: *Criticul H. Sanielevici susţinea într-un studiu publicat în revista gălăţeană „Curentul nou“ că povestirile lui M. Sadoveanu sînt profund imorale, oferind un tablou al viciilor, de la beţie la adulter şi crimă. Comentaţi critic şi argumentat opiniile lui Sanielevici.* Elevilor din clasa a VI-a a şcolii generale li se poate da exerciţiul: *În schiţa „D-l Goe“, Caragiale vorbeşte despre un elev şi despre felul în care părinţii îi răsplătesc „străduniile“. Judecaţi critic, cu cuvintele şi argumentele voastre, atît purtarea lui Goe, cît şi a „mamiţelor“.*

3) *Exerciţii care dezvoltă gustul literar.* Prin formularea lor, aceste exerciţii trebuie să ducă la relatarea de către elevi a preferinţelor intime privind una sau alta din opere, modalităţi artistice, problematici literare, genuri de literatură (romantică, realistă, simbolistă, modernă; anecdotică sau conceptuală; verosimilă sau ştiinţifico-fantastică). Este ştiut că preferinţele pentru anumite opere sau pentru un anumit fel de literatură sînt determinate şi de particularităţile de structură ale subiectului receptor, care în procesul educaţiei comuniste prin intermediul literaturii nu pot fi în nici un fel ignorate. Exerciţiile în discuţie contribuie la conturarea şi conştientizarea preferinţelor literar-estetice, la fundamentarea acestor preferinţe pe anumite principii şi criterii, concordante cu idealurile umaniste ale societăţii noastre contemporane. Să dăm exemple. Elevilor din clasele a V-a — a VIII-a li se poate cere să efectueze un exerciţiu ca acesta: *Şcolari fiind, M. Sadoveanu se delecta cu lecturile de haiducie şi de evocare a trecutului, B. Şt. Delavrancea prefera povestirile şi basmele spuse de bunicul său, G. Coşbuc se îndeletnicea cu adunarea de poezii populare. Voi ce fel de opere preferaţi şi de ce?* La liceu, elevilor din anul III, de pildă, li se poate da un exerciţiu cu acest enunţ: *Gherea era partizanul „artei cu tendinţă“, Maiorescu — după expresia unora — partizan al „artei pentru artă“, iar Caragiale prefera „arta cu talent“. Voi ce atitudine împărtăşiţi? Motivaţi preferinţele.*

Scanned with OKEN Scanner

adresare, de început, de încheiere, alternarea vorbirii directe cu cea indirectă, formule de incitare a interesului ascultătorului etc.).

3) *Memorarea unor fragmente şi reproducerea lor după memorie.* Raţional folosit, fără exagerări şi încurajînd preferinţele elevilor, exerciţiul contribuie la îmbogăţirea vocabularului în general şi la înfrumuseţarea vorbirii lor.

4) *Compunerea* pe diverse teme de literatură, urmărind cultivarea *vocabularului* elevilor. Un asemenea exerciţiu vizează, în primul rînd, *îmbogăţirea*, *precizarea* şi *înfrumuseţarea* vocabularului, cu atenţie pentru respectarea calităţilor generale ale stilului (claritate, corectitudine, puritate, proprietate, concizie) şi pentru conturarea unor calităţi particulare (armonie, naturaleţe, fineţe, distincţie).

5) *Disertaţia.* Constă în expunerea orală a unui minimum de cunoştinţe pe o temă dată sau la alegere, pe baza unui plan sumar de idei, efectuată într-un timp limitat, de obicei cinci pînă la zece minute. Exerciţiul cultivă capacitatea de *a vorbi liber*, cu respectarea tuturor cerinţelor unei exprimări corecte.

2.8.4. Exerciţii pentru dezvoltarea creativităţii. Pe oricare treaptă s-ar afla studiul literaturii în şcoală, textul literar oferă permanent ocazii de a servi ca punct de plecare pentru exerciţii de dezvoltare a *creativităţii* elevilor. Funcţionalitatea formativă a acestor exerciţii este în mare parte condiţionată de gradul în care sarcina implicată este *problematizată*. Asemenea exerciţii nu cer reproducerea cunoştinţelor într-o ordine ştiută dinainte, ci evaluarea acestora în combinaţii inedite, care se constituie prin aportul gîndirii, originalităţii sintetizatoare, imaginaţiei creatoare, în funcţie de sarcina enunţată. Modernizarea însuşirii literaturii prin activităţile şcolare impune, printre alte sarcini prioritare, folosirea de exerciţii cît mai variate în vederea dezvoltării aptitudinilor elevilor şi a integrării creatoare a operelor literare în universul personalităţii lor.

Sugerăm cîteva tipuri de exerciţii creatoare, urmărind cultivarea diferitelor facultăţi ale conştiinţei elevilor. În formularea lor, inventivitatea profesorului are cîmp larg de manifestare, aşa că ceea ce oferim nu constituie decît jaloane orientative.

1) *Exerciţii care cultivă gîndirea.* Acest tip de exerciţii solicită elevilor să compare fapte, personaje, modalităţi de creaţie, procedee expresive, să stabilească asociaţii şi disociaţii, să justifice anumite afirmaţii sau puncte de vedere despre operele literare. De pildă, în cadrul comentării *Mioriţei*, la clasa a VIII-a, se poate da elevilor să alcătuiască o compoziţie cu următorul enunţ: *Mihail Sadoveanu socotea balada „Mioriţa" drept „cea mai nobilă manifestare poetică a neamului nostru". Ce credeţi voi despre această afirmaţie?* Motivul mioritic poate sugera subiectul unui alt exerciţiu de gîndire, cu prilejul analizei romanului *Baltagul*, la anul III de liceu. Formularea ar putea fi: *Se afirmă adesea*

Scanned with OKEN Scanner

4) *Exerciții care cultivă imaginația.* Prin specificul ei, opera literară aparține ficțiunii, ea este rodul imaginației creative a scriitorului. Ținînd seama de aceasta, receptarea operei în specificitatea ei artistică nu poate fi altfel concepută decît prin antrenarea capacității imaginative a subiectului receptor. Opera nu-și poate dezvălui universul sensibil, dacă receptorul — fiecare în felul său, bineînțeles — nu este capabil să proiecteze, în propria imaginație, impulsurile ei sugestive. Într-un fel, putem spune că în procesul receptării operei este implicată atît capacitatea *reproductivă* a imaginației receptorului, cît și disponibilitățile *creatoare* ale ei. În acest sens trebuie înțeleasă ideea că receptorul, într-o anumită măsură, este coautor al operei citite. A recepta o operă înseamnă a fi capabil să-ți reprezinți mintal universul ei (imagini și sisteme de imagini, sentimente și idei) și să *continui* chiar, prin proprie fantazare, fluxurile acestui univers. Operația nu poate avea loc fără capacitatea de a *imagina*, cuvînt care, în cazul receptării artistice, implică, pe lîngă puterea de *închipuire*, și alte sensuri ca, de pildă, a *simți* și a *trăi*. Lipsindu-ne această capacitate, trecem pe lîngă opere fără a le vedea, cum spune N i c h i t a S t ă n e s c u, în *Orfeu în vechea cetate:* „Nu-l vede nimeni pe poet. / Unii nu-l văd pentru că nu au vedere. / Alții nu-l văd pentru că nu au inimă. / În fine, restul nu-l văd pentru că nu sunt."

Din cele spuse mai sus, se desprinde limpede rolul mare pe care îl pot avea exercițiile pentru dezvoltarea imaginației *reproductive* și *creatoare* în procesul receptării literaturii în școală. Punctul de plecare pentru aceste exerciții îl constituie textul literar, impresiile produse de opere și, se înțelege, aptitudinile creatoare ale elevilor. Iată un exemplu. La clasa a VIII-a, pornind de la unele imagini din poezia *Lidice* de E u g e n J e b e l e a n u, se poate da ca exercițiu o compunere în care elevii să-și imagineze viața pașnică a localității cehoslovace înainte de a fi distrusă de trupele hitleriste. Punctele de sprijin sînt obiectele pe care poetul le enumeră, în prezentarea micului muzeu. La anul I de liceu, în cadrul comentării comediei *Chiriția în provincie* de V. A l e c s a n d r i, se poate formula ca temă exercițiul: *Un ispravnic de prin 1854 asistă la spectacolul cu piesa „Chiriția în provincie" și-și exprimă impresiile. Faceți-vă purtătorul de cuvînt al acestui spectator.*

2.8.5. Exerciții pentru însușirea unor modalități artistice de exprimare. Este vorba de aplicațiile practice care urmăresc deprinderea elevilor de a realiza *narațiuni*, *descrieri*, *dialoguri*, în stil artistic. Asemenea exerciții pun elevii în situația de a continua întîmplări, scene, tablouri sau dialoguri din opere literare sau de a imagina integral datele unor narațiuni, descrieri, dialoguri. Pe o anumită treaptă de familiarizare a elevilor cu tehnica elementară a exercițiilor narative, descriptive și dialogate, în parte, se pot aborda exerciții creatoare complexe, în care ei să utilizeze, alternativ, cele trei moduri de expunere, în funcție de cerințele înfățișării

Scanned with OKEN Scanner

literar-artistice a evenimentelor, faptelor, personajelor, convorbirilor dintre ele, a locurilor. La anul II de liceu, de exemplu, cu prilejul receptării dramei *Apus de soare* de B. Şt. D e l a v r a n c e a, se poate da un asemenea exerciţiu de creaţie, al cărui enunţ să fie formulat în felul următor: *Petru Rareş în faţa evidenţelor*. Creativitatea elevilor va fi din plin solicitată, ei trebuind să relateze drumul călăreţului de la Suceava la Hîrlău, cu întîmplările şi locurile prin care a trecut, cît şi convorbirea revelatoare cu mama sa.

Se înţelege de la sine că virtuţile formative ale categoriilor de exerciţii discutate nu trebuie considerate izolat, fără legătură între ele. Este adevărat că unele exerciţii cultivă îndeosebi gîndirea, că altele stimulează mai ales înţelegerea specificului literaturii ca artă sau dezvoltă aptitudinile creatoare. Indiferent de această aşa-zisă specializare formativă, toate tipurile de exerciţii utilizate în procesul receptării literaturii în şcoală contribuie, în acelaşi timp, dar în grade diferite, la formarea diverselor facultăţi şi deprinderi. Nu trebuie uitat apoi că *exerciţiile* nu sînt decît *mijloace* pentru atingerea unui ţel. Funcţionalitatea lor realformativă este legată de respectarea unor condiţii, cum sînt: formularea simplă şi precisă, să conţină sarcini moderate ca dificultate, să stimuleze *interesul* elevilor, să se practice sistematic şi în mod gradat; să fie corectate şi discutate.

În practica şcolară a receptării literaturii, metodele despre care am vorbit *se îmbină*, în funcţie de diverşi factori, în cadrul unei aceleiaşi forme de organizare a procesului receptării. Într-o viziune modernă, greu poate fi concepută o asemenea formă (lecţie, activitate în echipă, cerc), în care să se utilizeze numai una din metode. Imperativele învăţămîntului activ impun de la sine *alternarea* a două sau mai multe metode, în cadrul aceleiaşi unităţi didactice. Ca metodă-cadru, analiza literară şcolară presupune integrarea într-un *întreg* didactic, a unor metode diferite: *expunerea*, *conversaţia*, *problematizarea*, *învăţarea prin descoperire*, *brainstormingul*, *exerciţiul*.

3. MODERNIZAREA MIJLOACELOR TEHNICE FOLOSITE ÎN RECEPTAREA LITERATURII

1. Ca şi în cazul *metodelor*, modernizarea *mijloacelor tehnice* de receptare a literaturii în şcoală impune reconsiderarea tehnicii aşa-zis tradiţionale, în lumina sarcinilor învăţămîntului umanist actual şi introducerea tehnicii noi audio-vizuale. Nu vedem, deocamdată, posibilitatea folosirii maşinilor de învăţat în procesul receptării literaturii, disciplină cu profil artistic, după cum nu putem întrezări nici modalitatea unui învăţămînt programat la acest obiect.

Scanned with OKEN Scanner

Activizarea elevilor în procesul receptării literaturii se poate realiza, în continuare, prin utilizarea materialului didactic clasic, specific disciplinei, alcătuit, cum se știe, dintr-o mare varietate de piese: *tablouri* (reprezentînd personaje, imagini de interior, scene), *ediții speciale ilustrate* (cum este, de pildă, T. A r g h e z i, *Fabule*, ilustrate de J. Perahim), *portretele scriitorilor*, *manuscrise* sau *facsimile*, *ediții princeps*, *ediții bibliofile*, *reviste literare vechi*, *fotografii de epocă*, apoi *tabele sinoptice*, *diagrame*, *hărți literare*, *scheme recapitulative* ș.a. Folosirea acestui material în diferite unități didactice nu trebuie să urmărească un scop *decorativ*. Funcționalitatea lui didactică trebuie să fie, în mod permanent, stimularea curiozității cognitive, a *interesului* elevilor, antrenarea energiei lor spirituale în descoperirea și înțelegerea elementelor de specificitate artistică a literaturii și, implicit, în înțelegerea literaturii ca formă specifică a conștiinței sociale.

Materialul didactic clasic se cere îmbinat, ori de cîte ori este posibil, cu mijloacele moderne audio-vizuale.

Tehnica nouă audio-vizuală contribuie, în măsură apreciabilă, la *sensibilizarea* elevilor, la crearea unei atmosfere deosebite în clasă, favorabilă receptării estetice. Prin întrebuințarea acestei tehnici, elementul emoțional al operei literare își găsește mai ușor drumul spre sufletul elevilor. Mijloacele audio-vizuale contribuie și la cultivarea intelectului, facilitînd dezvoltarea *observației*, a capacității de a *compara* și *ierarhiza* valorile, de a înțelege particularitățile artistice ale operelor, unele aspecte ale procesului de creație.

Eficiența formativă a folosirii acestor mijloace depinde, în mare măsură, de înțelegerea justă a *importanței*, *locului* și *tehnicii de utilizare* practică.

În ceea ce privește *importanța*, mijloacele audio-vizuale aduc un spor de contribuție, cum spuneam, pe calea sensibilizării, stimulînd percepția simultană, prin punerea în circuit a mai multor analizatori (auditiv, vizual). Ele nu trebuie însă supraevaluate, cum s-a întîmplat la un moment dat, cînd întreaga acțiune de modernizare a învățămîntului era identificată cu introducerea în practica didactică a mijloacelor audio-vizuale. Trebuie combătută și poziția că acestea ar fi o simplă prelungire a mijloacelor tradiționale, fără a aduce deosebiri sensibile. Tot atît de dăunătoare este și ignorarea lor, determinată de o absolutizare a mijloacelor tradiționale. O justă înțelegere a problemei trebuie să conducă la ideea că mijloacele audio-vizuale sînt *auxiliare* didactice, alături de materialul clasic, înlesnind receptarea literaturii de către elevi.

Locul mijloacelor audio-vizuale derivă din importanța lor. Ele își găsesc loc de utilizare, ca și mijloacele tradiționale, în funcție de finalitatea instructiv-formativă urmărită. Modalitatea utilizării constă în *integrarea* lor în structura activității didactice organizate.

Scanned with OKEN Scanner

Mijloacele audio-vizuale care își pot găsi loc în procesul receptării literaturii în școală sînt: *diapozitivul*, *diafilmul*, *banda magnetică*, *discul*, *radioul*, *filmul didactic*, *televiziunea*.

Deși problema mijloacelor audio-vizuale a fost amplu dezbătută, profesorii de literatură manifestă încă o anumită *rezervă* față de acestea. În mare măsură, rezerva lor se datorește faptului că nu cunosc aparatura tehnică implicată și nici metodica utilizării acestor mijloace. În plus, folosirea operativă și *integrată* a mijloacelor audio-vizuale necesită un cadru adecvat, pe care nu-l poate oferi decît *cabinetul de literatură*, cu instalațiile sale tehnice (ecran, instrumente de obscurizare, aparate de proiecție, aparate fonice etc.). Deocamdată, asemenea cabinete sînt în curs de amenajare.[1]

În linii mari, folosirea tehnicilor moderne audio-vizuale impune trei momente distincte. Acestea sînt:

— *Pregătirea* elevilor pentru recepționarea mesajului audio-vizual. Se urmărește astfel educarea unei motivații adecvate activității de învățare, în strînsă legătură cu educarea elevilor ca *spectatori*. Elevii sînt antrenați *să trăiască* recepționarea imaginilor și sunetelor „nu numai ca spectatori, ci pentru a percepe ceea ce vizionează sau aud ca pe o situație didactică, de instruire."

— *Dirijarea recepționării* mesajului sonor sau vizual. Ca și primul, momentul în discuție cade în sarcina profesorului și vizează „transpunerea curiozității stimulate elevilor de sunete și imagini vizuale în efort de gîndire, cît și organizarea impresiilor și a informațiilor transmise elevilor, în vederea prelucrării lor individuale."[2] Nu este vorba de o explicare a mesajului, ci de înlesnirea acestei operații, la care vor ajunge elevii înșiși, punînd la contribuție „starea de spirit pozitivă, de sensibilitate" creată de recepționarea informației.

— *Valorificarea* mesajului recepționat. Semnificațiile instructiv-educative ale mesajului audio sau vizual sînt integrate în universul cognitiv al elevilor, prin solicitarea lor de a le folosi productiv în cadrul activităților de cunoaștere, desfășurate în clasă sau în afara ei.

2. Ne oprim, succint, în cele ce urmează, la unul din aspectele importante ale procesului de modernizare a receptării literaturii în școală, privit, pe de o parte, sub aspectul adecvării mijloacelor tehnice la specificitatea structurală a operelor literare și, pe de altă parte, sub acela al cerințelor puse în fața analizei literare de perspectivele metodologice înnoitoare, manifestate tot mai viu în teoria și critica literară actuală. Este vorba de *reprezentările grafice*.

---

[1] Problema este tratată în capitolul *Cabinetul de literatură română*, *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, E.D.P., 1973.

[2] Luminița Ghivirigă, *Creșterea ponderii metodelor active în procesul de predare-învățare*. În: „Revista de pedagogie", nr. 9/1973, p. 25—26.

Scanned with OKEN Scanner

Discutînd despre reprezentările grafice şi procesul didactic al receptării operei literare, intrăm, de fapt, în problema mai generală a *semnelor* şi semnificaţiilor acestora.

Cu mulţi ani în urmă, într-o însemnată lucrare, P i e r c e aşeza la baza „relaţiilor" posibile dintre fenomene două feluri de raporturi: de *similaritate* şi de *contiguitate*.

Stăruind puţin asupra acestor două tipuri de raporturi, se constată că fiecăruia îi corespund mai multe feluri de *semne*.

Raportului de *similaritate*, de exemplu, îi corespunde categoria semnelor *iconice*, care, la rîndul ei, cuprinde două grupe de semne:

— *imaginile*, caracterizate prin faptul că similitudinea dintre *signas* (obiect) şi *signatum* (interpretant) vizează trăsături exterioare, ca în cazul fotografiei;

— *diagramele*, reprezentări ale căror semnificaţii se stabilesc în virtutea unor convenţii.

Raportului de *contiguitate* îi corespund *semnele indexale*. Acestea se bazează pe contiguitatea (calitatea de a fi legat, unit de ceva, de a avea elemente comune cu altceva, cf. lat. *contiguus)* dintre *signas* şi *signatum*, ca în cazul *buzduganului* din basmele populare *(index* al apropiatei sosiri a zmeului). În aceeaşi categorie de raporturi intră şi *semnele simbolice*, cum sînt, de pildă, cele din matematică ($x, y, z...$) cu un caracter arbitrar.

Ştiinţa care se ocupă cu studiul semnelor se numeşte *semiotică*. În ceea ce priveşte literatura, semiotica urmăreşte relaţiile de semnificaţie din structura imaginii artistice.

Utilizarea reprezentărilor grafice în cadrul analizei literare şcolare este întru totul motivabilă.

Procedeul constă, în esenţă, în transpoziţia elementelor structurale ale unui *univers creat*, din registrul său artistic specific, caracterizat prin polisemie, în coordonatele unui alt registru sau limbaj, prin apelarea la instrumentele ştiinţei. Un prim beneficiu al procedeului rezidă în faptul că invită receptorul la autoreflecţie, implicit, la conştientizarea unor impresii de lectură, la continua lor metamorfoză şi clarificare.

S-ar părea că simbolul obţinut prin reprezentarea în sine, ca orice simbol ştiinţific, prin natura lui univocă, ciunteşte bogăţia de sens a operei literare, polisemă prin natura ei. Reprezentarea ca simbol devine ea însăşi generatoare de multiple semnificaţii, deoarece este o creaţie subiectivă, cu punctul de plecare într-o operă literară. De aici, virtuţile formative ale procedeului, pe linia cultivării creativităţii în general (gîndire, imaginaţie).

Societatea contemporană se caracterizează, între altele, printr-o evidentă tehnicizare, consecinţă obiectivă a revoluţiei tehnico-ştiinţifice actuale. Prin urmare, este firească opţiunea generală pentru domeniile de activitate ştiinţifice şi tehnice, pentru învăţămîntul de acest

Scanned with OKEN Scanner

profil. Disciplinele umaniste par a fi în criză. Dar se observă un fenomen firesc de adaptare la noile condiţii din partea acestor discipline, care, întocmai ca şi organismele vii, încearcă să se remodeleze, conform mutaţiilor survenite în mediul ambiant, pentru a supravieţui. Ele îşi diversifică instrumentele şi le perfecţionează, prin apelarea la metodele ştiinţei. *Poetica matematică* — disciplină modernă, în curs de constituire — este unul din cele mai interesante exemple, în contextul discuţiei noastre. Procedeul *reprezentărilor grafice* se înscrie, în mod normal, în acest proces de interferare a domeniilor, specific epocii noastre; este unul din aspectele sub care se manifestă *interdisciplinaritatea.* Didactica nu poate rămîne în afara zonei de cuprindere a acestei *caracteristici-imperativ* a contemporaneităţii.

Utilizarea procedeului — a cărui natură e neîndoielnic problematizantă — poate contribui realmente la sensibilizarea elevilor faţă de literatură, la creşterea interesului lor pentru valenţele reflexiv-cognitive ale operelor literare, pentru că îi pune în situaţia de a interpreta, explica şi valoriza, cu instrumente proprii domeniilor tehnico-ştiinţifice către care se simt atraşi (datorită unor cauze obiective conjuncturale).

Nu trebuie apoi neglijată disponibilitatea general-umană pentru divertisment, care totodată este şi o necesitate vitală. Procedeul în discuţie poate fi un exerciţiu de gimnastică a minţii, o modalitate de petrecere plăcută şi utilă a timpului, un element de divertisment (instructiv-formativ) pentru elevii dedicaţi disciplinelor realiste.

Ca orice instrument didactic, şi procedeul în discuţie îşi poate dovedi funcţionalitatea formativă numai dacă este corect folosit, deci numai dacă se respectă anumite *condiţii.* Consemnăm cîteva.

Nu toate operele literare pot constitui punct de plecare pentru o reprezentare simbolică. De aceea, alegerea operei constituie o condiţie esenţială, căreia trebuie să i se acorde atenţia cuvenită, atunci cînd se preconizează folosirea reprezentărilor.

Avînd în vedere ineditul acestei modalităţi şi dificultăţile implicate, necesitatea unor demonstraţii prealabile efectuate de profesor se înţelege de la sine.

Se impune apoi respectarea particularităţilor de vîrstă ale elevilor, cunoaşterea posibilităţilor lor reflexiv-imaginative.

De asemenea, respectarea principiilor *sarcinilor diferenţiate* şi *efectuării preferenţiale* a lor. Originalitatea fiecărui elev trebuie să aibă posibilitatea afirmării nestînjenite.

Folosirea abuzivă a procedeului poate duce la formalism şi la apariţia unor atitudini aversive faţă de studiul literaturii.

Alături de alte mijloace tehnice mai noi (cum sînt cele audio-vizuale), reprezentările grafice şi plastice pot uşura conştientizarea unor impresii de lectură, relevarea pregnantă a elementelor structurale ale operei

Scanned with OKEN Scanner

literare, înțelegerea funcționalității estetice a diverselor modele compoziționale (lirice, epice, dramatice), a unor noțiuni de teorie literară.

În categoria reprezentărilor grafice care se pot utiliza mai frecvent în procesul analizei literare școlare intră *diagramele* și reprezentările schematizate sub forma unor *figuri geometrice* (suprapuse, poligonale, în labirint, circulare etc.), prin care se urmărește *formalizarea* operei, în consonanță cu sensurile ei.

Diagramele sînt reprezentări grafice în plan ale unor valori în funcție de altele. Ca procedeu adaptat analizei unor fenomene specific artistice, ele pot avea un mare grad de convenționalitate. De aceea, diagramele (literare) pot fi plasate într-un sistem de coordonate, ca în matematică (unde *ordonata* este notată cu y, iar *abscisa* cu x) , una din coordonate reprezentînd *variabila independentă* (x), cealaltă *variabila dependentă* (y). Alteori, ele nu pot fi încadrate într-un sistem de coordonate. În ultimul caz, diagrama (literară) este, de fapt, un desen schematic.

Dăm, cu titlu orientativ, cîteva exemple de *diagrame* și *reprezentări geometrizate* ale unor opere literare care se studiază în școală, nu înainte de a face precizarea foarte importantă că ele implică o anumită doză de subiectivism, inerentă însă procesului receptării estetice. Receptarea operei literare este un act intim de conștiință, pe parcursul căruia — așa cum precizam și în alt loc — subiectul își creează, pornind de la operă, un model mintal al acesteia. Este însă de reținut că oricare tentativă de formalizare prin procedeul reprezentărilor grafice nu trebuie

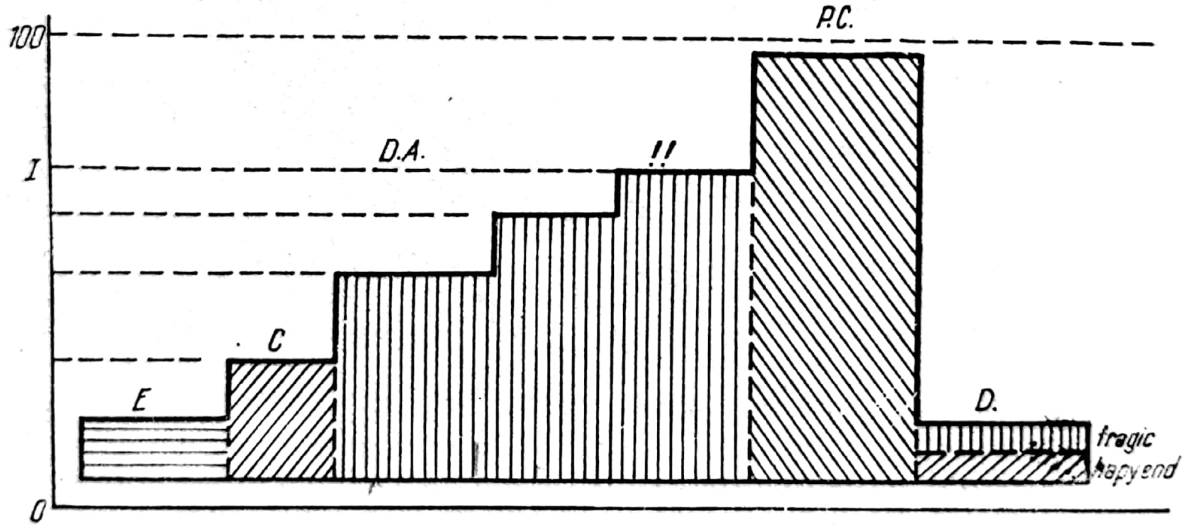


Fig. 1. Momentele acțiunii (în structuri epice tectonice, liniar construite).
E = expozițiune
C = conflict sau intrigă
D.A. = desfășurarea acțiunii
P.C. = punct culminant

Scanned with OKEN Scanner

să se constituie ca un simplu exercițiu, ci să fie în concordanță cu semnificațiile majore ale operei.

Simetria compozițională a nuvelei se înscrie perfect grafic în cadrul unei construcții circulare.

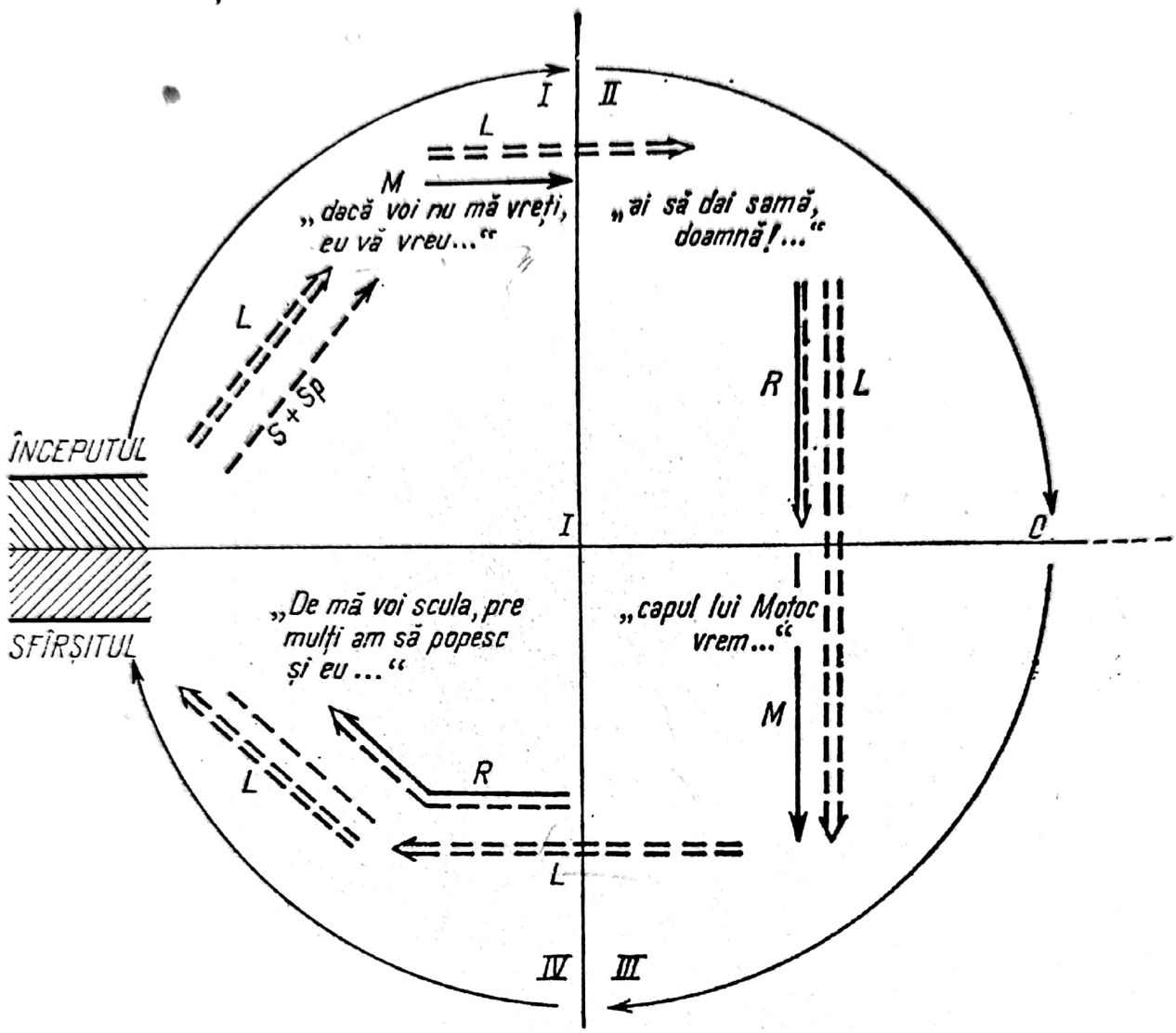


Fig. 2. *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi (simetria compozițională a nuvelei).

Axa orizontală (O) indică *timpul* în care se consumă drama pe scara infinitului.

Axa verticală (x) reprezintă *spațiul* în care se încadrează evenimentele.

I, II, III, IV = capitolele care marchează tot atîtea momente principale ale dramei (acțiunii).

⋯⋯⋯⟩ traiectoria personajului central (Alexandru Lăpușneanul).

⋯⋯⋯⟩ prezența personajelor Stroici și Spancioc, a căror apariție e simetrică, marcînd începutul conflictului și deznodămîntul (I, IV).

⟶ prezența personajului Moțoc, de asemenea simetrică (I, III).

⟶⟩ personajul Ruxanda (II, IV).

Scanned with OKEN Scanner

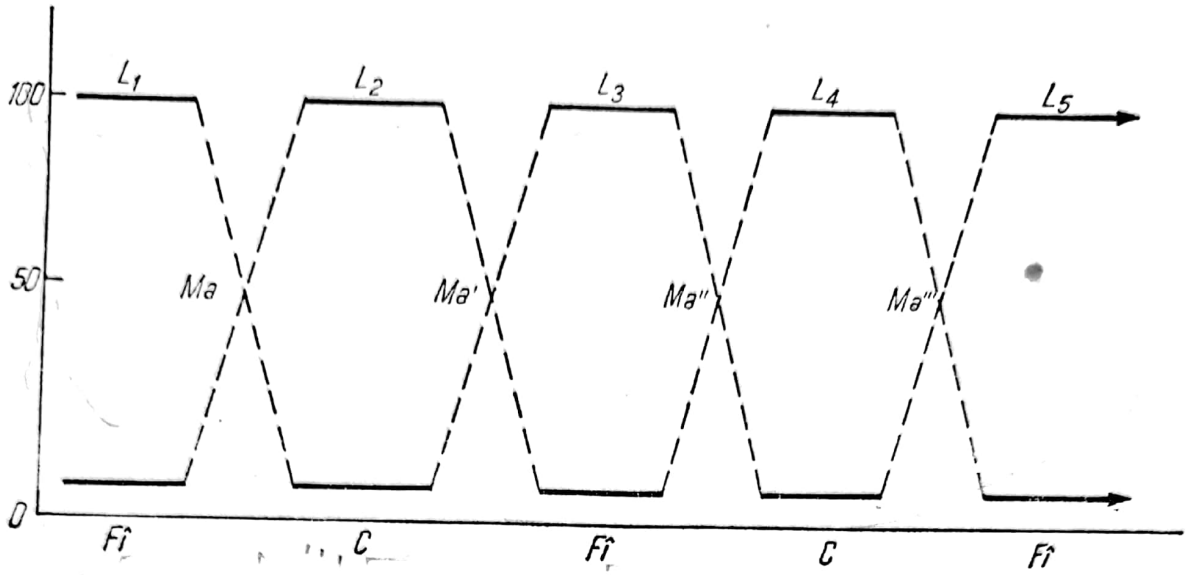


Fig. 3. *Luceafărul* de Mihai Eminescu (evoluția la infinit a poveștii Luceafărului).

Axa orizontală marchează timpul și spațiul;
axa verticală = valorile (+ și —).

Se poate intui că povestea Luceafărului este repetabilă la infinit.

L_1, L_2, L_3, L_4, L_5... = Luceafărul în diverse ipostaze ale dramei sale erotico-spirituale;

Fî,C,Fî,C... = Fata de împărat, care, după fiecare tentativă de înălțare, redevine ceea ce este, *Cătălina*, adică ființă comună;

Ma, Ma', Ma'', Ma'''... = momentele apropierii dintre Luceafăr și Fata de împărat.

Evoluția la infinit a poveștii Luceafărului, ilustrată prin această reprezentare grafică, sugerează o frapantă similitudine cu *Coloana fără sfîrșit*, celebra operă a lui C. Brâncuși.

Destinul geniului — al Luceafărului — este reprezentat grafic printr-o *elipsă*, formată din cercuri (destine umane comune) care se întretaie și arce de cercuri.

Cercurile 1, 2 se intersectează în O și O'. Pe sectoarele $\overset{\frown}{AA'}$ și $\overset{\frown}{BB'}$, elipsa are ca suport arce din cele două cercuri. În punctele O și O' (ca centre) se construiesc arcele $\overset{\frown}{A'B'}$ și $\overset{\frown}{AB}$, perfect racordate la arcele $\overset{\frown}{AA'}$ și $\overset{\frown}{BB'}$. Figura formată e o elipsă cu focarele în centrele celor două cercuri (1, 2), respectiv FF'.

Pe segmentul FF', se mișcă punctul M (zona materială a omului obișnuit).

Geniul gravitează pe traiectoria elipsei. Raportat la umanitate, el apare perfect: în orice punct al traiectoriei, suma distanțelor la focare rămîne constantă. Punctul M se mișcă continuu între cele două focare (prin definiție: $\overline{MF} + \overline{MF'} = 2a = \text{constant}$).

Scanned with OKEN Scanner

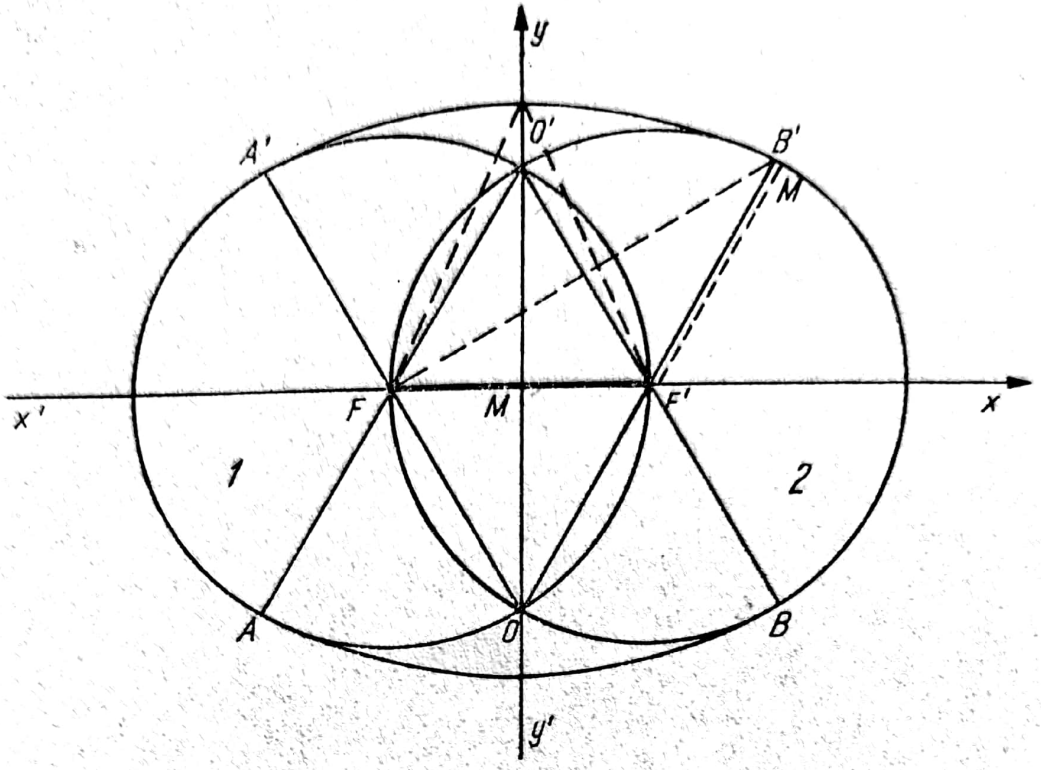


Fig. 4. *Luceafărul* de Mihai Eminescu (destinul geniului)*.

Oricîte eforturi ar face, geniul nu poate transforma elipsa într-un cerc. Aceasta ar presupune acţionarea, din două părţi opuse, a două forţe egale şi de sens contrar, or geniul nu poate fi decît într-un singur punct al elipsei.

Evoluînd pe o asemenea traiectorie, s-ar putea obiecta că geniul se repetă. Obiecţia n-ar fi întemeiată, pentru că mişcarea geniului nu este aceeaşi în spaţiu şi timp. Integrat într-un sistem, acela al umanităţii, el execută, simultan, mişcările sistemului respectiv, în cadrul unui sistem structural supraordonat. Tendinţa spre *absolut* este implicată în acest sistem complex de mişcări, caracteristic mecanicii cosmice. Fiecare dintre mişcările elipsei constituie un mic pas pe itinerarul unei *spirale* infinite, într-un univers aflat în continuă transformare.

Noaptea de decembrie de Al. Macedonski e un poem lirico-epic, deci cu o structură specifică, ilustrînd acea variantă a modalităţii lirice de comunicare numită de T. Vianu *lirica măştilor*, în care autocomunicarea se face *alegoric*, sub chipul unei alte psihologii. Poetul dă expresie ideilor şi sentimentelor sale pe tema raportului real-ideal sub chipul unei povestiri alegorice, în care

* Reprezentare geometrică imaginată de o elevă (Porosnicu Mihaela) de la o clasă realistă a Liceului „C. Negruzzi" — Iaşi.

Scanned with OKEN Scanner

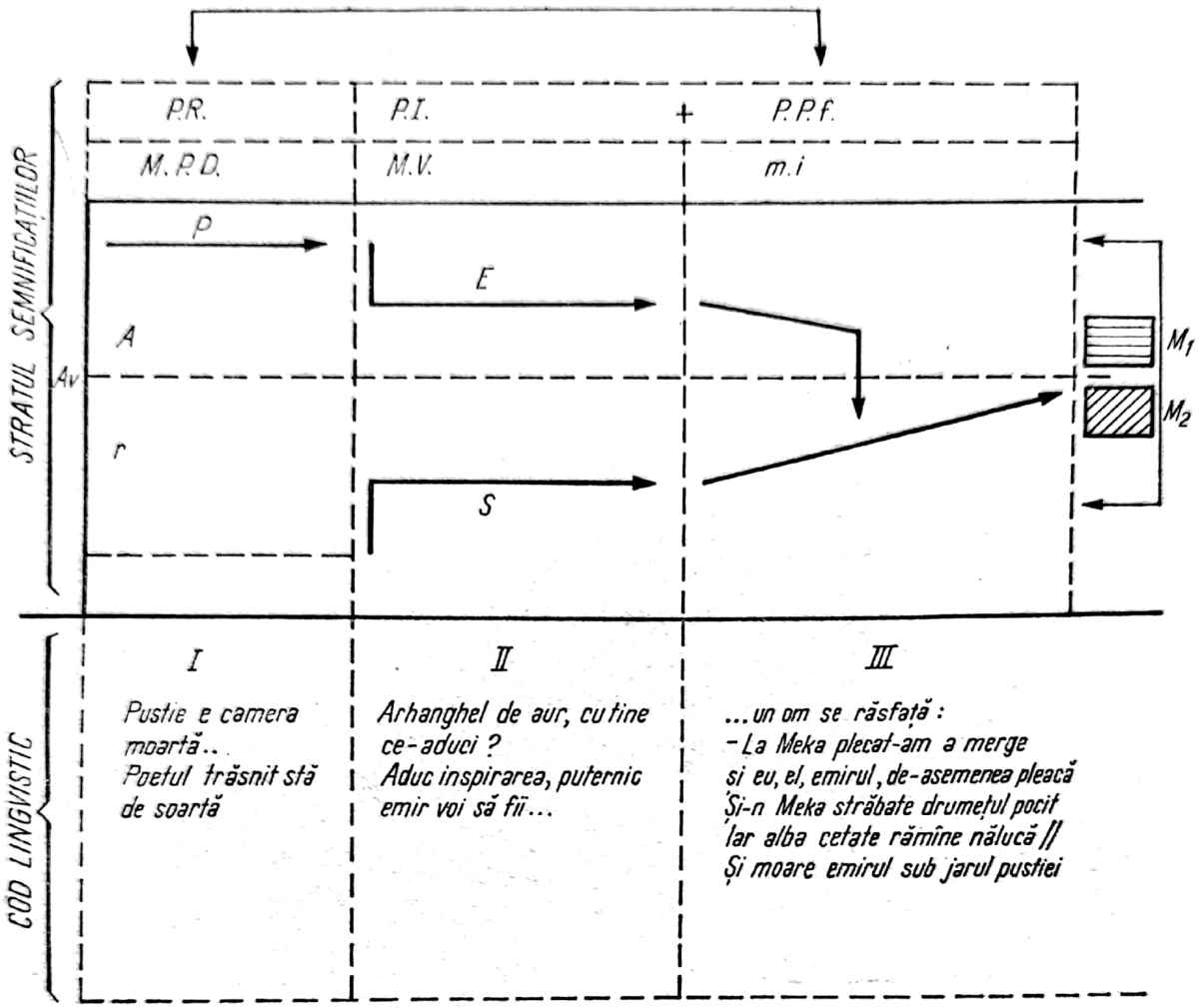


Fig. 5. *Noapte de decembrie* de Al. Macedonski (cele două traiectorii umane).

sînt antrenate două personaje: emirul și străinul. Prin urmare, în cadrul unei structuri epice, Macedonski dă expresie unui filon liric de mare intensitate.

Urmărind diagrama celor două personaje, în cadrul unui model structural epic, se obține o reprezentare grafică a cărei imagine de ansamblu — citită prin rotirea ei în sensul invers al acelor ceasornicului — este aceea a unei *piramide* cu vîrful știrb.

Discursul poetic se desfășoară pe trei planuri:

P.R. = planul realului;
P.I. = planul imaginar;
P.P.f. = planul parabolic — fantastic.
În fiecare plan se întîlnește cîte un motiv:
M.P.D. = motivul poetului damnat (romantic);
M.V. = motivul visului (de asemenea, romantic);
m.i. = motivul aspirației spre ideal.

Scanned with OKEN Scanner

Totodată, în fiecare plan, identificăm cîte o traiectorie existenţial-umană:

P. = traiectoria *Poetului* (I):
E. = traiectoria *Emirului* (metamorfoză a Poetului), II + III;
S. = cea a Străinului „pocit" (omul, ca expresie a vicisitudinilor sociale şi morale), II + III.

Cele două traiectorii umane tind fiecare către un ideal, către o *Meka* a lor:

M_1 ($Meka_1$) = idealul Emirului (Poetului, creatorului, omului de geniu) e „nălucă sublimă", „vis ceresc," „cetate de vise", „regina magiei", imposibil de atins („rămîne nălucă în zare pustie"), pentru că e sinonim cu *perfecţiunea* (în plan artistic, social, uman);
M_2 ($Meka_2$) = idealul pămînteanului anonim, sinonim cu plăcerile de rînd, pedestre, ipostaziate sub diferite chipuri, inclusiv acela al demnităţilor lumeşti, la care se ajunge cel mai adesea nu prin cinste, ci pe căi lăturalnice şi dubioase sub aspectul moralităţii.

Linia de demarcaţie a celor două traiectorii reprezintă axa valorilor:

a = *absolute*, pentru Poet (Emir) şi
r = *relative*, pentru omul comun (S).

Compoziţional, raporturile dintre cele trei părţi prezintă unele simetrii antitetice:

Tablourile I (real — mizerie — peisaj hibernal) şi II (imaginar — — opulenţă — peisaj torid);
antiteza din cadrul tabloului III, dintre soarta emirului (eşecul său) şi străinul pocit (cu triumful său semnificant).

În totalitatea sa, această parabolă lirică e un „poem delirant al mirajului", cum a spus G. C ă l i n e s c u. El ne poartă în lumea ficţiunii ideale, dar fără a fi rupt de un anume determinism social-istoric.

——〉 diagrama evoluţiei fenomenului descris: natura în munţi, pe parcursul a 24 de ore;

·····〉 diagrama evoluţiei sentimentelor autorului, în strînsă concordanţă cu dinamica diferitelor aspecte ale fenomenului descris (filonul liric).

Scanned with OKEN Scanner

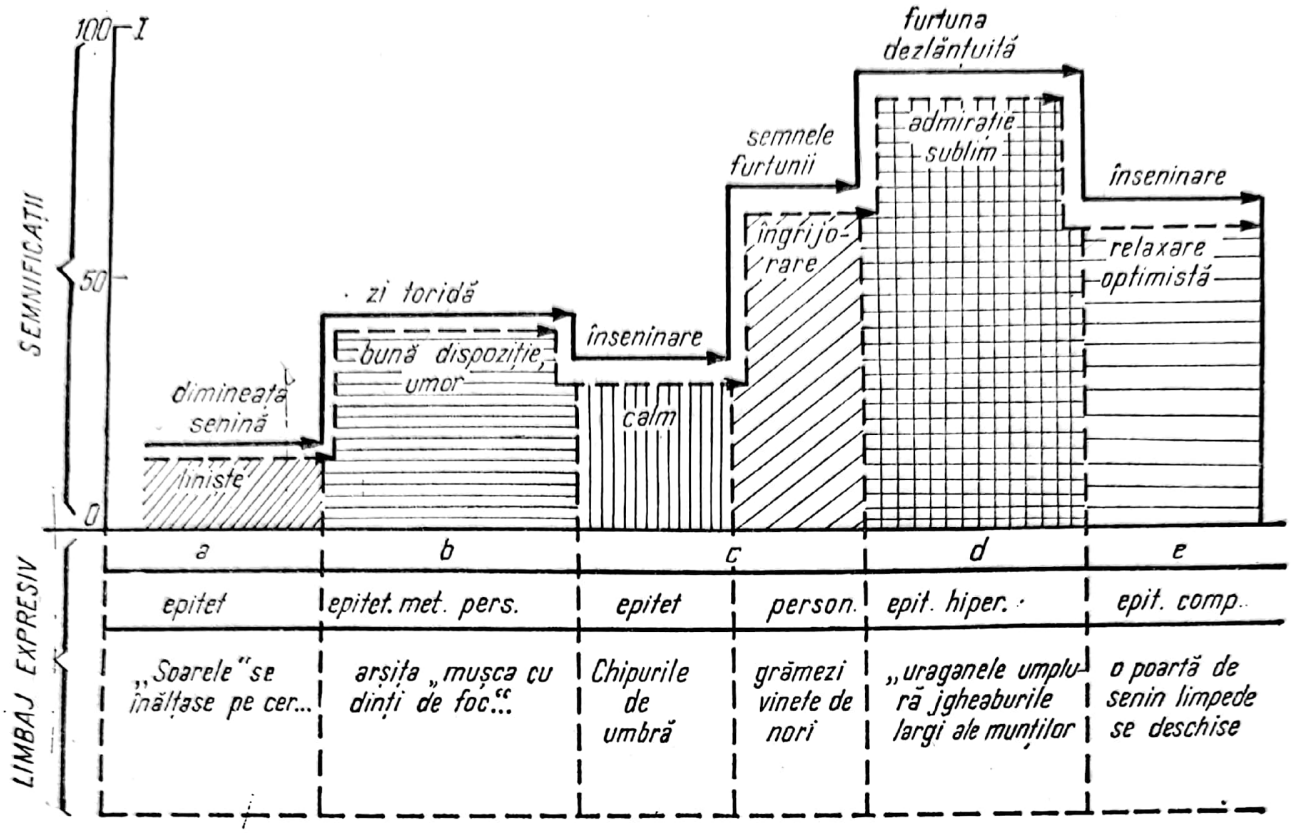


Fig. 6. *Singur* de Calistrat Hogaș (evoluția fenomenului natural, evoluția sentimentelor autorului și structura operei).

Figura în trepte, haşurată, reprezintă structura operei, momentele principale ale descrierii, asemănătoare cu aceea a unei opere epice;

a = exoziţiunea;
b = intriga;
c = desfăşurarea;
d = punctul culminant;
e = deznodământul.

4. MODERNIZAREA FORMELOR DE ORGANIZARE A PROCESULUI RECEPTĂRII LITERATURII ÎN ŞCOALĂ

În concepţie modernă, procesul învăţării este euristic şi inductiv. Privit şi realizat ca atare, el contribuie la formarea multiplelor laturi ale personalităţii omului zilelor noastre. Un atribut fundamental al personalităţii omului contemporan este *creativitatea*. Dar care sînt *elementele creativităţii?* Le schiţăm, după G u i l f o r d şi L ö w e n f e l d:

— *sensibilitatea la probleme*, care este în măsură să arate acuitatea spiritului de observaţie şi a capacităţii de înregistrare a ceea ce este inedit;

Scanned with OKEN Scanner

— *facultatea de a rămîne în stare de receptivitate;*
— *mobilitatea* (sau capacitatea de adaptare rapidă la noi situații);
— *originalitatea* (considerată ca una din principalele componente ale gîndirii divergente);
— *aptitudinea de a transforma și redimensiona* (adică de a recombina faptele cercetate în structuri noi prin asociere și disociere);
— *analiza* (sau facultatea de a observa și cerceta fenomenele constitutive ale unui întreg);
— *sinteza* (reasamblarea detaliilor);
— *organizarea coerentă*, adică facultatea de a ordona și armoniza gîndurile, pentru a exprima maximum de idei cu un minimum de mijloace și efort.[1]

Receptarea literaturii în școală poate contribui la cultivarea acestor elemente ale creativității numai dacă este fundamentată pe înțelegerea corectă a specificului artistic al disciplinei și dacă apelează la modalități moderne apte să activizeze elevii. Să vedem, în continuare, care sînt *formele* de organizare a procesului de receptare a literaturii în școală și cum trebuie concepute, în lumina atingerii deziderateloor privind dezvoltarea creativității la elevi.

4.1. Activitatea individuală

Este o formă de *autoinstruire*, prin care cel ce studiază este pus în situația de a rezolva singur sarcinile cognitive propuse: documentare, alegerea căilor și a metodelor de investigație, descoperirea adevărului și verificarea lui.

Procesul receptării literaturii în școală nu poate fi conceput fără folosirea permanentă și sistematică a activității individuale, ca formă de organizare a acestui proces. Specificul artistic al disciplinei, faptul că opera literară se adresează sensibilității receptorului și, prin intermediul acesteia, reflexivității lui, impun *cunoașterea nemijlocită a operei de către elevi, ca o condiție absolut indispensabilă* a realizării sarcinilor instructiv-educative ale obiectului. Cunoașterea universului sensibil al unei opere, constituit, în bună măsură, cum se știe, în conștiința noastră, prin colaborarea sensibilității și imaginației noastre, nu este posibilă prin intermediar, ci numai prin contactul direct, intim, cu opera respectivă. Trăirea de către elevi a universului operei nu se poate înfăptui, cum mai spu-

[1] Cf. Robert Glaton, Claude Clero, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Casterman, 1971, p. 33—34. A se vedea, în legătură cu creativitatea, și lucrarea lui Alain Beaudot, *La créativité à l'école*, P.U.F., 1969, p. 66—68.

Scanned with OKEN Scanner

neam, prin intermediul *rețetelor* din manuale sau din studiile critice, ci numai prin *lectura individualizată* a operei de către elevii înșiși, ceea ce constituie un prim aspect al activității individuale, ca formă de organizare a procesului învățării la obiectul *literatură*. Dar receptarea operei nu înseamnă numai sensibilizare față de universul ei, ci și conștientizarea emoțiilor, impresiilor produse de ea, interpretarea și motivarea lor, explicarea mecanismului prin care opera își exercită funcția estetică. Deci, un alt aspect important al activității individuale este procesul reflexiv în care se angajează elevul, cu opera în față, pentru a parcurge drumul conștientizării impresiilor de lectură. Numai achizițiile la care elevul ajunge prin efort propriu, în contact cu opera literară, sînt viabile și productive. Iată de ce *activitatea individuală* — îndrumată, se înțelege, de profesor, prin sarcinile pe care le dă, în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor și de dificultățile ridicate de opere — trebuie să devină, într-o viziune didactică modernă, forma de bază a organizării procesului de receptare a literaturii în școală. Utilizarea curentă a acestei forme de organizare a învățării presupune însă introducerea sistematică a elevilor în *tehnica studiului individual*, familiarizarea lor cu *metodologia muncii intelectuale*.

4.2. Activitatea în echipe

Este o formă de instruire aptă a înlesni utilizarea metodelor active (problematizare, învățare prin descoperire) și, în consecință, a spori caracterul productiv al învățării. În cadrul unor *grupe mici*, elevii sînt puși în situația de a rezolva, prin colaborare, sarcinile cognitive propuse (documentare, alegerea căilor de rezolvare, descoperirea și verificarea adevărului).

Studiul literaturii în școală se pretează la folosirea *activității în echipe* (pe grupe), alternativ cu alte forme de organizare a procesului învățării la această disciplină.

Conceperea instruirii prin activitate pe grupe impune satisfacerea unor cerințe de ordin organizatoric și metodic.

O primă cerință este *constituirea grupelor*. Ele pot fi alcătuite din 3—4 elevi, cu un nivel aproximativ egal la învățătură, relativa omogenizare fiind o condiție pentru repartizarea de eventuale sarcini diferențiate de la o grupă la alta.

Se impune apoi rezolvarea unor sarcini *ergonomice*. Este vorba de amenajarea unui cadru adecvat, care să înlesnească folosirea metodelor active și colaborarea între elevi: o sală specială, în care băncile să fie înlocuite cu mesuțe și în care să se afle întregul instrumentar modern de lucru (cărți, materialul și aparatura audio-vizuală etc.).

Scanned with OKEN Scanner

Cît privește sarcinile *metodice*, acestea se referă la: *alegerea momentului* celui mai potrivit pentru antrenarea elevilor în activitatea pe grupe, la *formularea problemelor* de rezolvat, la *activitatea fiecărui elev* din grupă, la *evaluarea activității* elevilor și la situarea cunoștințelor descoperite de ei în cadrul mai general al unor *serii* de cunoștințe.

Metodica activităților pe echipe nu este încă pe deplin cristalizată. Ea se află în proces de constituire. Totuși, pe baza practicii de pînă acum, se pot formula unele indicații generale.

Trebuie menționat mai întîi că activitatea pe grupe *nu se poate folosi oricînd și oriunde*, adică pentru abordarea oricărei probleme de literatură. Această modalitate de organizare a procesului învățării trebuie să se îmbine cu alte forme (activitate individuală, diferitele tipuri de lecție). De aceea, *alegerea momentului de utilizare* este una din condițiile eficienței instructiv-formative a învățării pe echipe. Alegerea este în funcție de *nivelul general al clasei*, de un minimum de deprinderi privind *tehnica muncii intelectuale*, de *gradul de dificultate al problemei* sau materialului de cercetat, de *condițiile concrete de informare* și *de lucru* (material bibliografic la îndemînă, spațiu adecvat). Dintre parametrii menționați, gradul de dificultate al problemei de studiat prezintă o importanță deosebită. De aici, necesitatea ca materialul propus a fi studiat prin activitate în grup să prezinte un grad de *dificultate medie*, pentru a se evita descurajarea elevilor, în cazul unor sarcini foarte dificile, sau bagatelizarea activității, în cazul unor sarcini foarte ușoare. În mod diferențiat, de la clasă la clasă, obiect al studiului pe echipe pot fi diferite sarcini ale analizei unei opere sau probleme privind viața și activitatea creatoare a unui scriitor. De pildă:

— caracterizarea unuia sau a mai multor personaje dintr-o operă *(O scrisoare pierdută, Pădurea spînzuraților, Baltagul)*, cu sesizarea tehnicii respective;

— universul de idei și sentimente al unei opere *(Lacul, Scrisoarea III, Testament, Eu nu strivesc corola de minuni a lumii)*;

— particularitățile expresiei artistice a unei opere *(Împărat și proletar, Plumb, Elegia oului)*;

— momentele importante ale creației unui scriitor (Alecsandri, Eminescu, Caragiale, Sadoveanu), pe baza unei bibliografii precise.

Evident, șirul subiectelor care pot fi rezolvate prin activitate pe echipe rămîne deschis, alegerea lor fiind o sarcină în seama profesorului, care se va orienta și după nivelul deprinderilor elevilor de a studia în grup.

Un aspect destul de dificil al metodicii activităților pe grupe este *formularea sarcinilor* de rezolvat. În formularea lor, trebuie să se țină seama de stadiul dezvoltării intelectuale a elevilor, de cunoștințele lor anterioare, de unitatea de timp în care se prevede a fi rezolvate. Pe lîngă

Scanned with OKEN Scanner

acestea, trebuie avut în vedere ca sarcinile să stîrnească interesul, să solicite un efort intelectual, adică să pună în alertă gîndirea elevilor. Formularea lor se impune a fi cît mai simplă, clară și precisă. La anul II de liceu, de pildă, dacă analiza comediei *O scrisoare pierdută* de I. L. C a r a g i a l e se va face antrenînd elevii și în activitatea pe echipe, sarcina uneia din acestea ar putea fi formulată astfel: *Citiți scena 1 din actul I al comediei „O scrisoare pierdută" și depistați, în replicile lui Pristanda, cuvintele și expresiile care sugerează portretul moral al personajului.* Formularea indică precis etapele cercetării (lectura, descoperirea unor fapte de limbă, interpretarea lor), oferind elevilor și traseul investigației. În alte cazuri, în funcție de temă, de posibilitățile elevilor etc., sarcinile pot fi formulate în așa fel, încît să pună elevii în situația de a-și alege singuri calea de urmat. Revenind la exemplul nostru, formularea are, într-o anumită măsură, un caracter problematizat. Elevilor nu li se cere numai să constate anumite particularități de limbaj din replicile lui Pristanda, ci să le și interpreteze, pentru a descoperi portretul moral al personajului. Interpretarea acestora presupune raportarea la un etalon de exprimare corectă, constatarea abaterilor și sesizarea funcționalității lor artistice, deci un proces activ de gîndire, care va trebui să ducă la descoperirea trăsăturilor portretului personajului: ignoranță, slugărnicie, șiretenie și corupție.

Particularitatea acestei forme de instruire constă, cum mai spuneam, în *colaborarea* celor 3 sau 4 elevi componenți ai grupei, în vederea rezolvării unei sarcini cognitiv-formative. Printre condițiile eficienței învățării în grup, *participarea activă a fiecărui membru* al echipei este hotărîtoare. Nu trebuie însă așteptat ca toți membrii grupei să aibă o contribuție egală. Așa ceva nu se poate obține, în primul rînd, pentru că oamenii sînt diferențiați de la natură. Dar o anumită diviziune a muncii între membrii echipei poate avea loc. De exemplu, în cazul rezolvării problemei menționate mai sus, *elevii își pot distribui sarcinile*, unuia revenindu-i lectura textului, altuia sarcina de a consemna pe caiet (sau fișe) cuvintele și expresiile caracteristice vorbirii personajului, unui al treilea elev — operația de sintetizare și sistematizare, sub forma unei schițe (scheme), a trăsăturilor personajului. Comentariile au loc prin discuții colective, cînd nedumeririle unora se clarifică prin explicațiile celor care au înțeles mai repede și mai bine. Profitul este de ambele părți, ținînd seama de faptul că explicînd, înțelegi mai bine.

Dacă activitatea pe grupe se desfășoară în clasă, profesorului îi revine sarcina de a supraveghea toate micro-colectivele, de a interveni acolo unde constată că elevii întîmpină dificultăți, dînd sugestii, explicații succinte sau îndemnînd la lucru pe cei mai indiferenți sau indolenți.

Evaluarea rezultatelor muncii în grup este o operație care trebuie să contribuie la activizarea elevilor în rezolvarea viitoarelor sarcini instruc-

Scanned with OKEN Scanner

tive, concepute a fi abordate prin învățare în echipe. Se recomandă ca rezultatele grupei să fie expuse de un reprezentant al ei. În acest scop, e bine ca profesorul să aplice principiul rotației, adică să solicite ca fiecare elev, la anumite intervale de timp, să se afle în rolul de purtător de cuvînt al grupei. În felul acesta, se formează și spiritul de colectiv, crește responsabilitatea fiecărui membru față de echipă și față de propria contribuție în cadrul grupei. Pentru a nu favoriza pe unii și dezavantaja pe alții, este recomandabil ca nota acordată expunerii reprezentantului să nu fie pusă în mod mecanic tuturor elevilor din grupă. Fiecare elev să fie notat după felul în care a expus achizițiile colective ale grupei. Procedînd așa, se creează condiții pentru preîntîmpinarea indiferenței și a indolenței față de activitatea în grup.

Spuneam că învățarea pe echipe se poate folosi în studiul literaturii, îmbinînd-o cu alte forme, ceea ce înseamnă că rezultatele muncii în grup, ca dealtfel și cele ale studiului individual se valorifică în cadrul unor forme mai complexe, care permit interacțiunea dintre cei doi factori (profesor-elevi) implicați în procesul instructiv-educativ organizat, instituționalizat. Lecțiile sînt formele complexe care oferă cadrul adecvat pentru integrarea cunoștințelor — descoperite prin activitate în grup sau studiu individual — *în serii de cunoștințe*. În acest scop, profesorului îi revine rolul didactic de a *preciza*, *completa* și *sistematiza* cunoștințele dobîndite de elevi prin activitate în grup, de a le integra în coordonatele specifice ale disciplinei. Operația se înfăptuiește prin intermediul *dialogului autentic*, al altor metode și procedee active.

Activitatea de instruire pe grupe se poate organiza *în clasă*, ca *moment distinct* al procesului de investigare a unei probleme mai ample, cum este, de pildă, analiza unei opere literare, sau ca *formă de studiu în afara clasei*. În cel de-al doilea caz, locul desfășurării activității poate fi locuința unuia din membrii grupei, cabinetul de literatură sau biblioteca școlii. Ambele modalități pot și trebuie să fie valorificate în procesul studierii literaturii în școală. Utilizarea lor alternativă poate fi urmărită mai bine pe baza unui exemplu.

Pentru analiza comediei *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale la anul II de liceu, sînt necesare două ore. Profesorul va putea organiza efectuarea analizei, punînd la contribuție cele mai active metode și procedee (problematizare, învățare prin descoperire, dialogul autentic), în cadrul unor diverse forme de instruire: activitate individuală, activitate pe echipe, lecție.

Sarcina citirii integrale a operei de către fiecare elev, deci contactul direct, intim, cu textul se va realiza prin *lectură individualizată*, adică prin activitate individuală. Posedînd elementele de bază ale tehnicii muncii intelectuale, elevii își fac extrase, note de studiu, rezumate, în

Scanned with OKEN Scanner

funcție de preferințele fiecăruia. Întreaga operație are loc ca moment de bază pregătitor al analizei propriu-zise.

Diversele sarcini ale analizei se efectuează prin îmbinarea exercițiului problematizat, învățării prin descoperire, conversației, în cadrul activității pe grupe și în acela mai complex al lecției.

Integrarea piesei în contextul general al operei scriitorului și stabilirea coordonatelor acțiunii comediei sînt sarcini care se rezolvă de către elevi prin activitate în echipe. În acest scop, profesorul divizează sarcina în altele mai mici, în funcție de numărul grupelor și le dă spre îndeplinire ca muncă *acasă*. Aceste sarcini pot fi formulate în felul următor:

— Cunoscînd ambianța cultural-artistică a epocii și a vieții scriitorului, puteți stabili vreo relație între aceasta și apariția comediei *O scrisoare pierdută?* (grupa I).
— Urmăriți *expoziționea* din piesa *O scrisoare pierdută*, în comparație cu alte opere din genuri diferite, stabiliți în ce constă ea și caracteristicile (grupa a II-a).
— Arătați în ce constă *intriga* comediei *O scrisoare pierdută* și ilustrați-o cu pasajul cel mai elocvent (grupa a III-a).
— Marcați, pe bază de scurte citate, etapele semnificative ale *dezvoltării acțiunii* din piesa *O scrisoare pierdută* (grupa a IV-a).
— Care credeți că este *punctul culminant* al acțiunii din *O scrisoare pierdută*? Extrageți pasajul respectiv și motivați de ce v-ați oprit asupra lui (grupa a V-a).
— Concentrați-vă atenția asupra *deznodămîntului* piesei și arătați, mai întîi, în ce raport se află el cu mersul anterior al acțiunii și, apoi, semnificațiile implicate (grupa a VI-a).

Valorificarea rezultatelor studiului în echipe se face în cadrul *lecției* de analiză literară, care, în condițiile folosirii cabinetelor pe specialități, poate să se desfășoare pe parcursul a două ore, fără întrerupere. Prin *dialog* între reprezentanții grupelor, în care se antrenează, bineînțeles, și alți elevi, dornici a-și exprima punctele de vedere, se precizează, se completează și se nuanțează problemele puse în dezbatere. Profesorul participă la dialog ca oricare interlocutor, avînd grijă să intervină în discuție atunci cînd nu se întrevede posibilitatea lămuririi operative a unei probleme de către elevii înșiși. Dialogul privind acțiunea poate dura 15—20 de minute.

Caracterizarea personajelor, un alt aspect important al analizei literare, este o sarcină care se rezolvă tot de către elevi, ca activitate în grupe, *de data aceasta desfășurată în clasă*, sub supravegherea profesoru-

Scanned with OKEN Scanner

lui, ca moment aflat în raport de continuitate cu primul: dialogul privind subiectul operei.

Ca și în cazul sarcinii anterioare, profesorul stabilește problemele de cercetat pentru fiecare grupă în parte. Ele ar putea fi formulate astfel:

— Avînd în vedere interesele manifestate de personajele piesei *O scrisoare pierdută*, s-ar putea propune o categorisire a lor? Încercați să o faceți, motivînd-o (grupa I).
— Care credeți că sînt personajele-cheie, care contribuie la angajarea puternică a conflictului? Precizați-le trăsăturile, prin comparație, folosindu-vă de citate caracteristice (grupa a II-a).
— Din fauna politicienilor prezenți în *O scrisoare pierdută*, un personaj pare a-i păcăli pe toți ceilalți. Identificați-l, prin comparație, arătați-i trăsăturile, folosind citate ilustrative (grupa a III-a).
— Există în comedia *O scrisoare pierdută* vreun personaj cinstit? Căutați-l! Dacă-l găsiți, motivați-vă alegerea, dacă nu, justificați negația (grupa a IV-a).
— În piesă există un singur personaj feminin. Precizați-i profilul, în contextul relațiilor cu celelalte personaje ale comediei și în acela mai larg al personajelor feminine din piesele lui I.L. Caragiale (grupa a V-a).
— Urmăriți mijloacele prin care personajele își dezvăluie, vrînd-nevrînd, intențiile, gîndurile, trăsăturile de caracter, identificați-le și exemplificați-le (grupa a VI-a).

Rezolvarea acestor sarcini în echipe poate dura între 20 și 30 de minute.

Observațiile elevilor sînt puse apoi în circuit, prin antrenarea lor în conversație, care poate dura, de asemenea, între 20 și 30 de minute. În condițiile în care lecția de analiză este concepută a dura 2 ore cumulate, activitatea în clasă poate continua cu abordarea altor sarcini ale analizei, de pildă, cu *natura comicului* și *procedee de realizare*. Problema se poate elucida de către elevi prin dialog orizontal, întregul material documentar fiind implicat în rezultatele obținute de ei prin studierea în grupe a sarcinilor anterioare.

Tehnica utilizării activității în echipe, preconizată pentru analiza piesei *O scrisoare pierdută* la anul II de liceu, este valabilă și pentru clasa a VIII-a a școlii generale, cu precizarea că alegerea sarcinilor instructiv-formative și formularea lor trebuie să țină seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor acestei clase.

Scanned with OKEN Scanner

4.3. Lecția

Sistemul tradițional de transmitere a cunoștințelor de literatură folosește mai multe tipuri de lecție. Acestea sînt: *mixtă*, *de comunicare*, *de formare de deprinderi*, *de repetare*, *de verificare*. Factorul determinant în alegerea unuia din tipurile menționate îl constituie activitatea desfășurată de profesor și în mai mică măsură necesitățile actului învățării, logica însușirii cunoștințelor. De aici, au apărut o seamă de neajunsuri, care au determinat acțiunea de reconsiderare a lecției ca formă de organizare a procesului instructiv-educativ.

Printre *limitele lecției clasice* sînt de consemnat următoarele:

— Consideră puterea de înțelegere a elevilor din clasă ca fiind egală. În consecință, se emite *același* volum de cunoștințe într-un ritm *constant*, ca un șuvoi, din care elevii rețin cît pot și nu întotdeauna esențialul.
— Folosește aproape exclusiv *expunerea*, care, cum se știe, se adresează mai mult înțelegerii și nu cugetării; memoriei și mai puțin gîndirii.
— Nu oferă condiții optime pentru înfăptuirea *conexiunii inverse*, întărirea — cum spune Skinner[1] — se realizează tîrziu, într-o altă lecție, în așa-numita *verificare a cunoștințelor*.
— Nu oferă condiții pentru munca independentă a elevilor, pentru inițierea lor în tehnica muncii intelectuale.[2]
— Este structurată pe *verigi strict delimitate*, din care cauză activitatea instructiv-educativă apare încorsetată într-un tipar inflexibil.

Actul învățării trebuie însă privit nu ca un torent, ci ca *un flux continuu*, în care cunoștințele apar sub forma unor șuvițe, pentru a fi imediat asimilate. În această viziune, lecția clasic structurată își pierde actualitatea, cedînd locul lecției concepută pe *momente* sau *unități de timp* variabile, care corespund cîte unui element integrant al sistemului fluxului continuu. Însușirea activă a elementelor noi se bazează pe însușirea elementelor anterioare. În *lecția flux* nu mai este nevoie de fixarea cunoștințelor ca moment distinct. Fixarea, legătura cunoștințelor vechi cu cele noi, cît și verificarea se realizează pe tot parcursul lecției. Structura lecției moderne urmează îndeaproape fluxul continuu al sistemului

[1] B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, București, E.D.P., 1971, p. 16—18.
[2] Vezi și D. Stoica, M. Stoica, *Tineretul și educația școlară*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1973, p. 98—99.

Scanned with OKEN Scanner

de cunoștințe supus cunoașterii, eliberîndu-se astfel de rigiditatea tiparelor tradiționale.

În ceea ce privește condițiile lecției active, lucrările recente de pedagogie le rezumă la următoarele:

— Angajarea în procesul învățării a nivelurilor superioare ale gîndirii: analiza, sinteza, inducția, deducția, comparația, asocierea, aprecierea critică, motivația.
— Antrenarea elevului în propria instruire, folosind tehnici de învățare adecvate obiectului.
— Realizarea relației de cooperare dintre elev și profesor.
— Realizarea conexiunii inverse pe tot parcursul învățării.
— Tratarea diferențiată a elevilor, pentru asigurarea progresului fiecăruia în raport cu posibilitățile sale.
— Controlul capacităților prealabile de învățare.[1]

Studiul literaturii în școală se poate realiza prin folosirea a două tipuri fundamentale de lecție: de *receptare-învățare* și de *recapitulare.*

4.3.1. Modelul lecției de receptare-învățare pe teme în unități de timp variabile. În lumina observațiilor de pînă acum, structura indicată pentru lecția activă de literatură pare a fi cea oferită de *modelul lecției de receptare-învățare pe teme, în unități de timp variabile.* O *temă*, la literatură, poate cuprinde un bloc de cunoștințe unitar, respectiv: *un curent literar, creația unui scriitor, o anumită operă* sau *un grup de opere* ale unui scriitor. În *unități de timp variabile* — numărul de ore e în funcție de volumul temei — pe parcursul studierii temei „se realizează întreg circuitul învățării: dobîndirea de cunoștințe, consolidarea și sistematizarea, formarea de priceperi și deprinderi, exersarea creativității și evaluarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor."[2] În această viziune, distincția operată de didactica tradițională între lecțiile mixtă, de comunicare, de formare de deprinderi, de verificare, nu se mai justifică. De asemenea, nejustificată din punctul de vedere modern al psihologiei actului învățării este și distincția între alte tipuri de lecție, precum: *lecție introductivă, de analiză, de concluzii,* care au la bază nu particularitățile *învățării,* ci *natura materialului de învățat.*

Modelul lecției de literatură tip receptare-învățare pe teme în unități de timp variabile, poate avea următoarea structură:

---

[1] D. Stoica, M. Stoica, *Tineretul și educația școlară*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1973, p. 102.
[2] Ibidem, p. 104.

Scanned with OKEN Scanner

Momentul I

Discuții cu elevii în legătură cu sarcina pe care aceștia au avut-o de rezolvat acasă. Revitalizarea cunoștințelor necesare descoperirii problemelor noi.

Momentul II

Indicarea *noii sarcini* cognitive, a metodelor specifice de investigație, a mijloacelor tehnice (cum să se extragă, comenteze și ordoneze ideile din sursele folosite etc.).

Momentul III

Dobîndirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi prin activitate independentă (studiu individual, studiu pe echipe).

Momentul IV

Confruntarea cunoștințelor dobîndite. Prin dialog viu între elevi, se expun opinii, se precizează, se nuanțează și se integrează cunoștințele în sistem. Prin succinte expuneri, profesorul dă, după caz, informații sau explicații suplimentare.

Momentul V

Aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor, priceperilor prin antrenarea elevilor în rezolvarea unor situații-problemă, cu alte cuvinte, în efectuarea de *exerciții* creatoare, în clasă sau acasă.

Momentul VI

Evaluarea productivității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prin diverse mijloace: lucrări de control, teste de cunoștințe, teste de aptitudini. Discuții finale.

În funcție de natura, dificultatea și întinderea temei, desfășurarea acestui model de lecție se poate înscrie în cadrul unei singure ore școlare sau în mai multe asemenea ore. Abordînd acest model, materia nu se mai împarte pe ore de 50 de minute, ci *pe teme*, a căror însușire se eșalonează pe mai multe ore, *fiecare moment* din circuitul învățării (dobîndirea de cunoștințe, consolidarea și sistematizarea lor,

Scanned with OKEN Scanner

formarea de priceperi şi deprinderi, evaluarea productivităţii învăţării), în funcţie de temă şi elevi, putînd constitui activitatea unei singure ore. În clasele V—VIII, temele de literatură sînt, de obicei, de dimensiuni reduse. De aceea, etapele circuitului învăţării lor pot fi parcurse, în majoritatea cazurilor, într-o singură oră. Sînt însă destule teme de o amploare mai mare, atît în programele claselor V—VIII, cît şi în cele pentru licee, a căror însuşire se întinde pe parcursul cîtorva ore.

De pildă, însuşirea artei descriptive din poezia *Iarna* de V. Alecsandri — temă prevăzută pentru clasa a VI-a — se realizează pe parcursul unei singure ore. Structura lecţiei cu această temă poate fi:

Momentul I (4′)

Dialog cu elevii despre chipul naturii în diverse anotimpuri. Se valorifică, implicit, observaţiile proprii despre priveliştile văzute, cît şi impresiile de lectură stîrnite de cunoaşterea unor fragmente şi opere ca *Ardealul* de N. Bălcescu, *În Pădurea Petrişorului* de M. Sadoveanu, *La mijloc de codru* de M. Eminescu, *Pe plaiurile Bisocei* de Al. Odobescu. Elevii îşi susţin afirmaţiile cu argumente, folosindu-se de fişele cu extrase şi note din arhiva personală a studiului individual.

Momentul II (6′)

Lectura expresivă a poeziei *Iarna* de V. Alecsandri, realizată de profesor, după care se indică sarcinile receptării poeziei. Prin activitate în grupe, elevii au de rezolvat sarcinile:

— Pregătirea *lecturii expresive* a textului găsirea *tonului fundamental*, adoptarea *ritmului adecvat*, plasarea corectă a *accentelor* logico-afective şi a pauzelor (grupa I).

— Indicarea *aspectelor principale ale priveliştii*, selectarea cuvintelor şi a versurilor caracteristice (grupa a II-a).

— Definirea *sentimentelor* poetului, selectarea cuvintelor şi a versurilor semnificative (grupa a III-a).

— Surprinderea *imaginilor* prin care sînt sugerate diferitele elemente ale priveliştii şi procedeele prin care sînt realizate (grupa a IV-a).

— Indicarea organului senzorial frecvent pus la contribuţie pentru a percepe natura, susţinerea constatării cu exemple (grupa a V-a).

— Descoperirea *ritmului*, *măsurii*, *a rimei* şi a legăturii dintre acestea şi priveliştea înfăţişată (grupa a VI-a).

Scanned with OKEN Scanner

Se recomandă elevilor să-şi consemneze observaţiile şi exemplele pe fişe, iar după consultările în cadrul grupei fiecare să fie în stare a prezenta oral, printr-o expunere succintă, rezultatele investigaţiei.

Momentul III (10′)

Receptarea treptată a poeziei prin antrenarea elevilor în activitatea pe echipe, pentru rezolvarea sarcinilor menţionate.

Momentul IV (15′)

Confruntarea observaţiilor, impresiilor şi a exemplelor furnizate de investigarea sarcinilor de către elevi. Se valorifică disertaţia şcolară şi conversaţia. Profesorul precizează şi sistematizează pe tablă, în timpul dezbaterilor, constatările elevilor şi exemplele tipice. La sfîrşitul discuţiilor, pe tablă poate fi citită următoarea schiţă de plan:

Iarna
de *V. Alecsandri*

Aspectele priveliştii	*Mijloace expresive*
Ninsoarea abundentă	— iarna „cerne norii de zăpadă“; — fulgii plutesc „ca un roi de fluturi albi“ (comp.); — ţara se îmbracă „cu o *zale* argintie“; — plopii „ca fantasme albe“ „se pierd în zare“ (comp., person.)
Înseninarea	— Soarele „dezmiardă oceanul de ninsoare“ — frecvenţa imaginilor vizuale
Apariţia unei sănii, moment care marchează şi sentimentul dominant: bucuria, *încîntarea*	— În văzduh voios răsună: „clinchete de zurgălăi“ — ritmul trohaic

Este un *pastel*, pentru că descrie un colţ din natură (peisaj), exprimînd şi sentimentele poetului faţă de ea.

Scanned with OKEN Scanner

Momentul V (6′)

Antrenarea elevilor în rezolvarea următoarelor situaţii-problemă, prin activitate independentă în clasă:

— Explicaţi expresia „ca fantasme albe“, înlocuiţi-o cu un sinonim şi comparaţi efectele.

— Explicaţi expresia „se pierd în zare“, puneţi în loc o altă expresie şi constataţi deosebirea.

— Explicaţi expresia „dezmiardă oceanul de ninsoare“.

— Comentaţi expresia „se prevede printre nori“.

Momentul VI (9′)

Evaluarea gradului de receptivitate a elevilor faţă de universul poeziei comentate, a spiritului de observaţie, gîndirii şi imaginaţiei lor, a priceperilor şi deprinderilor de a citi expresiv. Prin dialog, se constată cum au rezolvat situaţiile-problemă indicate, iar printr-un concurs de recitare, se verifică aptitudinile şi deprinderile pentru lectura expresivă.

Ca temă pentru acasă se dă memorarea poeziei.

Cunoaşterea operei *Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte* din patrimoniul creaţiei populare, cît şi a notelor ce definesc specia *basm* — temă indicată pentru clasa a V-a — se eşalonează pe un parcurs de trei ore. Modelul lecţiei de însuşire a acestei teme este identic cu acela al lecţiei de comentare a poeziei *Iarna*, cu singura deosebire că unele momente sau aspecte ale circuitului învăţării se realizează pe parcursul unor ore şcolare întregi. Eşalonarea receptării în discuţie poate avea următorul aspect:

Momentul I (4′)

Discuţii cu elevii despre lecturile lor recente. Se constată în ce măsură se preocupă elevii de procurarea şi lectura unor opere ca: *Prîslea cel voinic şi merele de aur*, *Greuceanu*, *Sarea în bucate* (folclor), *Făt-Frumos din lacrimă* de M. Eminescu, *Fata babei şi fata moşneagului* de I. Creangă, recomandate, la început de trimestru, pentru a fi citite în afara clasei.

Momentul II (46′)

Lectura expresivă a operei *Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte*, pe care o face profesorul. Cu cărţile închise, elevii ascultă (30′). Constatarea primelor reacţii şi impresii după lectură, prin angajarea unui scurt dialog cu elevii. Ei

Scanned with OKEN Scanner

citesc, selectiv, pasajele care i-au atras în chip deosebit (10′). Stabilirea sarcinilor următoare ale comentariului (6′), pe care elevii le rezolvă acasă, prin activitate individuală. Sarcinile pot fi:

— Selectaţi pe o fişă separată *întîmplările reale* din opera *Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte.*

— Selectaţi pe o altă fişă *întîmplările închipuite*, adică acelea care nu se pot petrece în realitate.

— Indicaţi care sînt *personajele verosimile.*

— Indicaţi *fiinţele cu puteri neobişnuite.*

Momentul III

Descoperirea de cunoştinţe noi despre un anumit sector al literaturii (basme). Prin activitate individuală desfăşurată acasă, elevii rezolvă sarcinile indicate.

Momentul IV (50′)

Confruntarea observaţiilor şi a exemplelor rezultate din studiul individual al elevilor, folosindu-se disertaţia şcolară, conversaţia şi citirea selectivă. Simultan, profesorul schiţează pe tablă un plan de idei, care la sfîrşitul discuţiilor poate avea următoarea structură:

Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte

Întîmplări reale:

— Familii care n-au copii, dar care îi doresc.

— Iscusinţa şi hărnicia cu care feciorul curăţă armele.

— Îmbătrînirea şi moartea.

Întîmplări închipuite:

— Plînsul copilului înainte de a se naşte.

— Feciorul de împărat învaţă într-o lună cît alţii într-un an.

— Calul vorbeşte şi zboară repede ca vîntul ş.a.

Fiinţe reale:

— Împăratul, împărăteasa, sfetnicii, unchiaşul.

— Feciorul de împărat.

Fiinţe cu puteri neobişnuite:

— Calul năzdrăvan.

— Gheonoaia „grozav de mare".

— Scorpia care varsă foc şi smoală prin cele trei capete ale ei.

— Fiarele sălbatice din pădure.

Opera este un *basm*, pentru că împleteşte întîmplările reale cu cele închipuite, la care participă nu numai oameni, ci şi fiinţe cu puteri supranaturale.

Scanned with OKEN Scanner

Momentul V

Prin activitatea pe grupe desfăşurată *acasă* (sau *în cabinet*), elevii au de rezolvat următoarele sarcini:

— Alcătuiţi categorii de personaje din acest basm selectate după intenţiile lor. Indicaţi pe cele îndrăgite şi motivaţi-vă preferinţele (grupa I).

— Ce observaţii se pot face în legătură cu felul în care începe şi se sfîrşeşte basmul? (grupa a II-a).

— Ce observaţii se pot face cu privire la numărul obstacolelor pe care le are de învins Făt-Frumos şi care sînt ele? (grupa a III-a).

— Delimitaţi în text fragmentele în care se povestesc întîmplări şi povestiţi-le oral (grupa a IV-a).

— Delimitaţi în text fragmentele în care se descriu privelişti, fiinţe şi reproduceţi-le prin expunere liberă (grupa a V-a).

— Delimitaţi în text fragmentele care reproduc convorbirile dintre personaje şi expuneţi-le cu cuvintele voastre (grupa a VI-a).

Momentul VI (50′)

Evaluarea gradului de receptivitate a elevilor (sensibilitate, convingeri morale, spirit de observaţie, deprindere de a citi expresiv şi de a expune oral), prin antrenarea lor în etalarea rezultatelor activităţii pe echipe. Se pun note, avîndu-se în vedere şi rezultatele constatate în celelalte momente ale însuşirii temei.

În cazul ultimului model prezentat, parcurgerea lui se realizează în trei ore şcolare. Alte teme, de mai mare întindere, cum sînt o parte din cele prevăzute a se studia în liceu, pot fi însuşite în patru sau cinci ore, modelul (structura) lecţiei fiind acelaşi.

Cunoaşterea *biografiilor* scriitorilor mari (V. Alecsandri, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, M. Sadoveanu) se realizează în cadrul aceluiaşi model de lecţie, în una sau două ore şcolare. Conţinutul unei lecţii care urmăreşte cunoaşterea biografiei unui scriitor nu va consta într-o aglomerare de date şi fapte lipsite de semnificaţie existenţială, sau în împotmolirea în informaţii aşa-zis picante şi romanţioase, pentru că, aşa cum spunea undeva André Maurois, „un munte de fişe nu este o biografie, aşa cum un munte de ouă nu este o omletă“. Rostul lecţiei de prezentare a unei biografii este de a face ca personajul, adică scriitorul, *să trăiască*, pentru ca viaţa şi activitatea lui să sensibilizeze elevii, să contribuie indirect la formarea lor spirituală, moral-cetăţenească.

Circuitul însuşirii coordonatelor esenţiale ale biografiei spirituale a lui M. Eminescu, la anul II de liceu, de exemplu, poate avea următorul traseu:

Scanned with OKEN Scanner

Momentul I (4′)

Se reactivează cunoştinţele elevilor despre marii scriitori români, din ale căror opere au citit în clasele anterioare. Se foloseşte conversaţia. Se constată în ce măsură elevii mai reţin unele informaţii privind scriitorii noştri clasici: Eminescu, Creangă, Caragiale şi relaţiile dintre ei.

Momentul II (6′)

Se indică *sarcina generală* a activităţii: conturarea momentelor principale ale vieţii şi activităţii creatoare a lui M. Eminescu. Elevii sînt preveniţi că vor avea de vizionat fragmente din diafilmul *M. Eminescu*, fotografii de epocă, portrete ale scriitorului la diferite vîrste, ediţii princeps, facsimile, vor audia, alternativ, scurte expuneri ale profesorului şi imprimări ale unor poezii eminesciene în lectura lui M. Sadoveanu. De asemenea, li se precizează *sarcinile speciale* de investigaţie şi li se fac recomandări privind tehnica de consemnare a datelor, evenimentelor şi a observaţiilor lor despre acestea. Sarcinile speciale pe care elevii le au de rezolvat prin activitate în grupe sînt:

— Fixaţi în timp *perioada copilăriei şi adolescenţei* scriitorului, atributele ei, cît şi *evenimentele* mai importante cu implicaţii creatoare (grupa I).

— Fixaţi *perioada studenţiei*, caracteristicile, evenimentele cu înrîurire asupra creaţiei poetului (grupa a II-a).

— Precizaţi şi delimitaţi în timp, după îndeletnicirile diverse ale poetului, *etapele importante ale activităţii sale creatoare* (grupa a III-a).

— Reţineţi şi definiţi *relaţiile poetului cu alţi scriitori*, cît şi cu oficialităţile vremii (grupa a IV-a).

— Surprindeţi legătura tainică dintre unele aspecte ale existenţei poetului şi unele opere ale sale (grupa a V-a).

— Definiţi *profilul spiritual-cultural* al poetului, indicînd şi ecourile mai vizibile din creaţia sa (grupa a VI-a).

— Definiţi *profilul moral-cetăţenesc* al poetului (grupa a VII-a).

— Imaginea poetului în conştiinţa naţională (grupa a VIII-a).

Momentul III (40′ în clasă şi apoi acasă)

Redescoperirea unor cunoştinţe, *descoperirea* altora noi, pe baza vizionării diafilmului menţionat, a celorlalte materiale video, a urmăririi expunerilor interpolate ale profesorului şi a audierii unor imprimări pe disc şi bandă magnetică. Activitatea de investigaţie a elevilor se desfăşoară: o parte în clasă (cabinet de literatură), cînd receptează activ documentaţia oferită de profesor prin alternarea metodelor şi mijloacelor, altă parte, acasă, cînd cercetează şi alte surse: manualul şi capitolul *Masca lui Eminescu* din volumul *Viaţa lui Mihai Eminescu* de George Călinescu.

Scanned with OKEN Scanner

Momentul IV (35′)

Elevii fac dovada investigaţiilor, prezentînd rezultatele observaţiilor, asociaţiilor şi interpretărilor lor, prin intermediul disertaţiei şi a dialogului orizontal. Se pun în discuţie, pe rînd, sarcinile date, elevii le dezbat, profesorul intervine cînd e cazul unor clarificări sau pentru a consemna pe tablă sinteza discuţiilor. Elevii îşi motivează afirmaţiile şi le susţin cu argumente, folosindu-se, în acest scop, de arhiva personală a studiului individual (extrase, note de studiu, fişe rezumative etc.). Schiţa de pe tablă consemnează, în ordine, problemele pe care elevii le-au avut de clarificat şi, succint, soluţiile:

— Naşterea: 15 ian. 1850, Botoşani.
— Copilăria şi adolescenţa: 1850—1868.
— Perioada studenţiei: 1870—1874, Viena şi Berlin.
— Activitatea din perioada ieşeană: 1874—1877
  — bibliotecar, revizor şcolar, gazetar;
  — colaborările la „Convorbiri literare".
— Activitatea din perioada bucureşteană: 1877—1883
  — gazetar la *Timpul;*
  — marile creaţii: *Scrisorile*, *Luceafărul.*
— Declinul: 1883—1889 şi moartea: 15 iunie 1889.
— M. Eminescu — cel mai mare poet naţional al românilor.

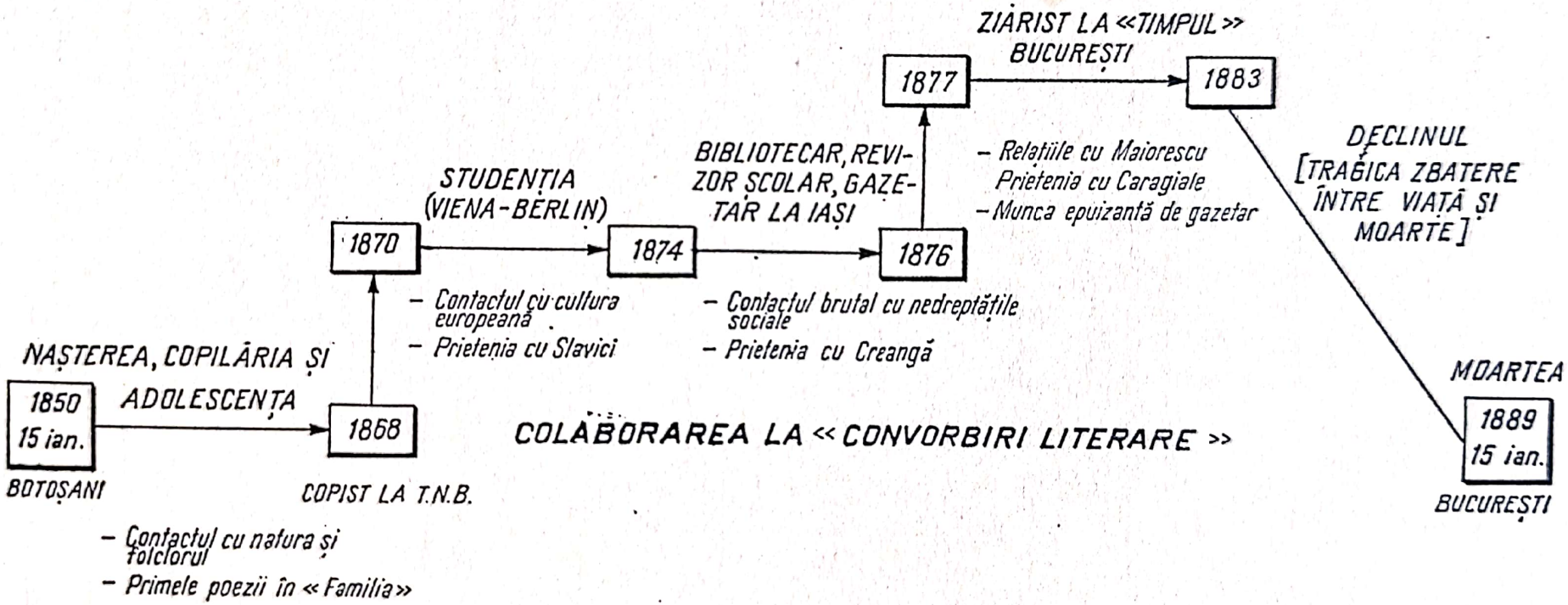
Momentul V (15′)

Se cere elevilor, ca *activitate independentă în clasă*, să structureze cunoştinţele despre viaţa şi activitatea lui M. Eminescu într-o altă formă, de pildă, în aceea a unei *diagrame* explicative. Fiecare elev are libertatea să propună o reprezentare grafică a acestei diagrame, ilustrînd capacitatea cu care a aprofundat şi sistematizat cunoştinţele din aria temei. Sarcina poate constitui, totodată, şi un test de cunoştinţe şi aptitudini. Un model de reprezentare grafică poate fi cel de la pagina 117.

În lecţia de literatură structurată în funcţie de circuitul învăţării, se împletesc diferite metode, procedee şi mijloace apte să activizeze elevii, să conştientizeze actul învăţării. Într-o asemenea lecţie de învăţare pe teme, în unităţi de timp variabile, îşi pot găsi cîmp de acţiune expunerea problematizată, alături de dialogul autentic, analiza literară, susţinută de problematizare şi învăţare prin descoperire, mijloace ca tablouri, portrete, fotografii de epocă, ediţii rare, facsimile, hărţi literare, alături de diafilme, diapozitive, disc şi benzi magnetice, toate organizate într-o împletire logică, impusă de necesităţile şi legile cunoaşterii.

Scanned with OKEN Scanner

DIAGRAMA VIEȚII ȘI ACTIVITĂȚII POETULUI MIHAI EMINESCU



Modelul *lecției de receptare-învățare* pe teme în unități de timp variabile — cum s-a putut vedea din variantele prezentate — realizează, într-o înlănțuire firească, dictată de operațiile gîndirii, etapele învățării: dobîndirea de cunoștințe, consolidarea și sistematizarea, formarea de priceperi și deprinderi, exersarea creativității și verificarea (aprecierea) cunoștințelor și deprinderilor. În felul acesta concepută, o asemenea lecție integrează în structura ei, într-o sinteză superioară, toate tipurile tradiționale de lecție (mixtă, de comunicare, de formare de deprinderi, de verificare), cu excepția celei de recapitulare.

4.3.2. Modelul lecției de recapitulare. Pentru operația de *recapitulare* a cunoștințelor, practica modernă a receptării literaturii în școală poate folosi un model special de lecție, care diferă de cel tradițional nu atît prin structură, cît mai ales prin strategiile didactice folosite pentru activizarea elevilor.

Lucrările mai recente de pedagogie[1] recomandă următorul model general pentru *lecția de recapitulare:*

Momentul (sau timpul) I

Pregătirea materialelor necesare recapitulării. În cazul literaturii, profesorul pregătește împreună cu elevii aparatura tehnică necesară, eventuale hărți literare, scheme, plasîndu-le în poziții ușor de manevrat. Operația aceasta se efectuează cu mai multe zile înainte.

Momentul II

Anunțarea temei, a planului de recapitulare, bibliografiei. Se dau indicații cu privire la modalitatea de studiu și tehnicile de lucru. Operația are loc cu circa o săptămînă înaintea orei de recapitulare.

Momentul III

Recapitularea propriu-zisă. Problemele din plan sînt dezbătute succesiv cu participarea activă a elevilor, care expun ideile, le argumentează, le ilustrează cu exemple etc., profesorul dirijează discuțiile și intervine după caz pentru a face precizări și completări.

---

[1] D. Stoica, M. Stoica, *Tineretul și educația școlară*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1973, p. 108—109.

Scanned with OKEN Scanner

Momentul IV

Stabilirea concluziilor. Operația este făcută de profesor împreună cu elevii. Se evaluează cunoștințele elevilor prin note.

Momentul V

Anunțarea temei, planului, bibliografiei și materialelor implicate pentru următoarea lecție de recapitulare, moment care, de fapt, coincide cu primul, constituind *Momentul I* al recapitulării temei următoare.

În funcție de volumul temei de recapitulat, aceasta poate fi parcursă în una sau două ore. Stabilirea temei pentru recapitulare se face în funcție de complexitatea și natura, mai mult sau mai puțin dificilă, a cunoștințelor. De obicei, după receptarea unor fragmente de opere sau opere întregi cu anumite afinități (tematice, de gen și specie) sau după cunoașterea problemelor literar-artistice specifice creației unui scriitor reprezentativ (V. Alecsandri, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, G. Coșbuc, I. Slavici, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, L. Blaga ș.a.), se organizează lecții de recapitulare, pentru a se fixa corect cunoștințele esențiale și, implicit, a se stăvili așa-numitele generalizări false. Temele pentru asemenea lecții trebuie să cuprindă cunoștințe cu cel mai înalt grad de dificultate în ceea ce privește fixarea, memorarea lor.

După receptarea poeziilor lui Eminescu indicate în programa anului II de liceu, este potrivit să se facă o lecție de recapitulare, a cărei temă poate fi, de pildă, *Particularități de viziune și expresie poetică în creația eminesciană*. Dealtfel, profesorul are libertatea de a se orienta nu numai în ceea ce privește *fixarea temei* lecțiilor de recapitulare, ci și în privința *momentului în care să le organizeze*. După loc, cum se știe, practica tradițională împarte lecțiile de recapitulare în două mari grupe: de *recapitulare periodică* și de *recapitulare finală*. Structura lor este însă aceeași.

Lecția de recapitulare cu tema menționată poate avea următoarea structură și desfășurare:

Momentul I

Cu cîtva timp înainte de desfășurarea propriu-zisă, împreună cu elevii, profesorul pregătește condițiile necesare (materialele documentare adecvate: anumite fragmente din operă, din studii critice, secvențe de diafilm).

Scanned with OKEN Scanner

Momentul II

Se anunță *tema: Particularități de viziune și expresie în creația eminesciană*, *planul* de recapitulare și *bibliografia*, operații efectuate cu cîteva zile înaintea orei de recapitulare.

Planul recapitulării poate fi acesta:

— Poezia eminesciană de început: datare și influențe.
— Perioada maturității poetice: poezii reprezentative, tematică și motive, modalități, trăsăturile expresiei.
— Apogeul creației eminesciene: precizarea în timp, poezii, atributele esențiale ale viziunii și expresiei.

Bibliografia:

— M. Eminescu, *Poezii* (ediția bibliofilă), București, E.S.P.L.A., 1958.
— G. Călinescu, *M. Eminescu, poet național.* În: *Studii și comunicări*, 1966.
— Al. Dima, *Motivul cosmic în opera eminesciană.* În: *Studii eminesciene*, București, E.P.L., 1965.
— Iorgu Iordan, *Observații cu privire la limba poeziilor lui Eminescu.* În: *Studii eminesciene*, București, E.P.L., 1965.

Se indică modalitatea de lucru. Prin studiu individual, elevii au de revăzut unele poezii, extrase, însemnări și de ordonat observațiile pe cele trei probleme mari ale planului. Se precizează, totodată, că problemele vor fi elucidate în ora de recapitulare prin *discuții* și *disertația școlară*. Elevii vor imagina și o *diagramă a creației* eminesciene.

Momentul III

Recapitularea propriu-zisă. Se desfășoară urmărind, succesiv, problemele mari ale planului, prin participarea activă a elevilor (expuneri succinte și discuții). Se scriu pe tablă problemele mari și ideile esențiale circumscrise, pe măsură ce acestea se precizează în cadrul discuțiilor. Elevii ilustrează afirmațiile cu versuri reproduse din memorie, din volume sau de pe fișe.

Momentul IV

Concluzii. Se conturează ideea că M. Eminescu este poetul nostru național reprezentativ, un romantic de talie universală, ale cărui versuri ating perfecțiunea. Concluzia poate fi ilustrată printr-o *diagramă a creației eminesciene*, conturată

Scanned with OKEN Scanner

prin participarea activă a elevilor (ei au avut deja de reflectat la o asemenea sarcină). Diagrama poate avea aspectul prezentat la pagina 122.

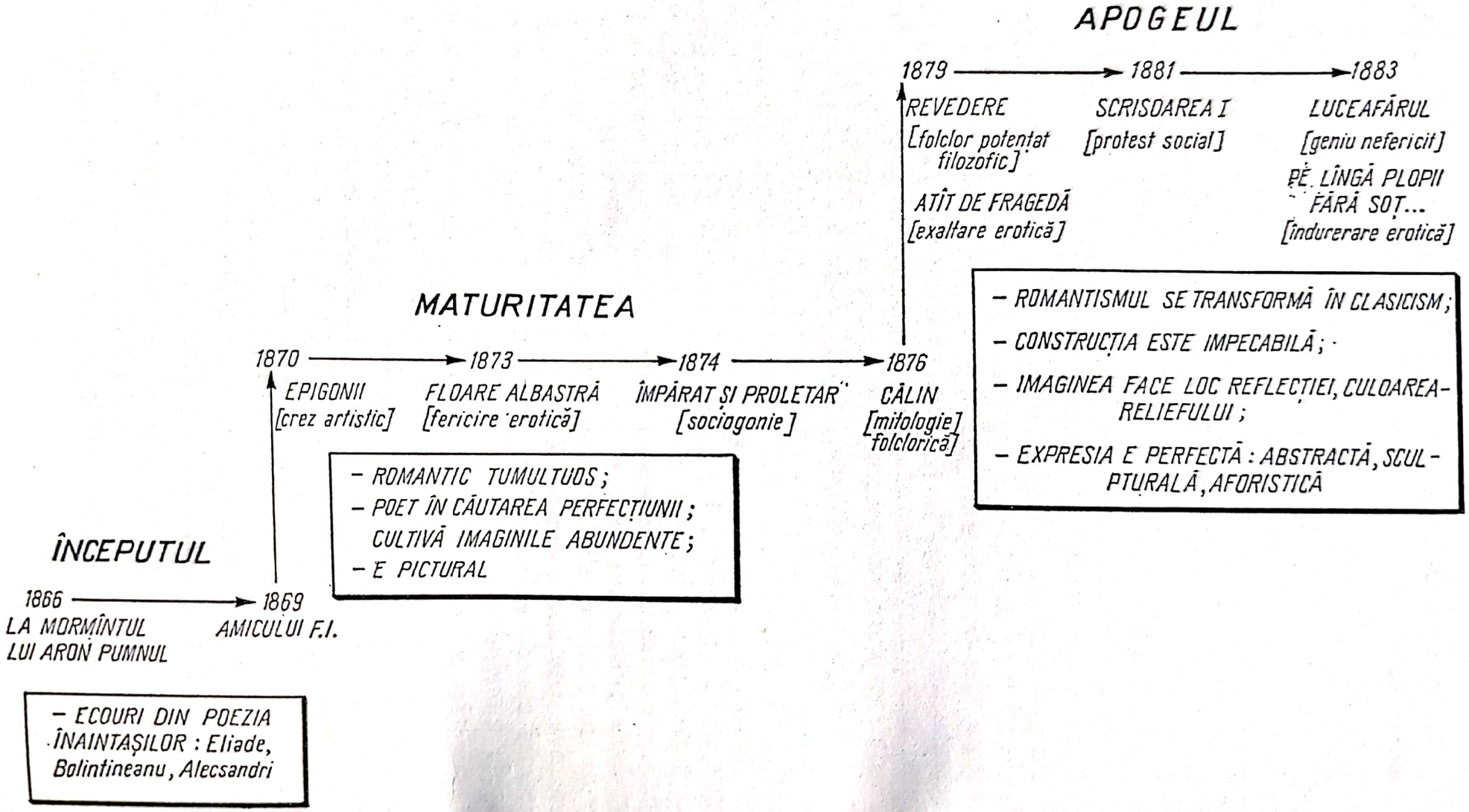
Practica însușirii literaturii în școală cunoaște și alte variante de lecții, cum sînt, de exemplu, *lecția-prelegere*, *lecția-dezbatere* și *lecția-seminar*, toate, firește, organizate la clasele mari ale liceului. Ținînd seama de nivelul general al pregătirii elevilor din ultimele clase liceale, de faptul că ei stăpînesc tehnica studiului individual și că trebuie familiarizați cu procesul de studiere din învățămîntul superior, proces bazat, în cea mai mare parte, pe munca individuală, de autoinstruire, practicarea unor asemenea lecții în liceu este recomandabilă, cu condiția de a nu se face din aceasta un sistem.

Punînd însă în discuție *natura* lor, se naște întrebarea: reprezintă ele tipuri speciale de lecții sau sînt variante ale celor două tipuri fundamentale, de *receptare-învățare* și de *recapitulare*? Răspunsul e că sînt variante ale celor două tipuri. După cum variante ale acestor două tipuri sînt și lecțiile *introductive*, de *analiză*, de *concluzii* (forme ale lecției de receptare-învățare sau dobîndire de cunoștințe), de *recapitulare periodică* și de *recapitulare finală* (forme ale lecției de recapitulare).

4.3.3. Lecția-prelegere. *Lecția-prelegere*, de pildă, este o variantă a lecției de receptare-învățare, concepută pe o oră sau două ore școlare unite, în care se folcsește exclusiv metoda expunerii, sub formă de *prelegere*. În asemenea lecții se prezintă informații de ordin cultural și istorico-literar privind o anumită perioadă literară, care urmează a constitui obiectul unui studiu amănunțit, într-un șir de lecții speciale. În lecțiile-prelegere se mai prezintă activitatea de ansamblu a unui grup de scriitori dintr-o anumită perioadă, cum ar fi, de exemplu, aceea a poeților avangardei literare interbelice, a dramaturgilor din aceeași epocă, a istoricilor și criticilor literari dintre cele două războaie mondiale.

Lecția-prelegere reprezintă *un moment* al tipului de lecție cunoscut sub numele de lecție de învățare pe teme în unități de timp variabile, și anume acel moment rezolvat didactic prin utilizarea prelegerii, care urmărește asigurarea cunoștințelor menite să ușureze asimilarea temelor speciale. În nici un caz conținutul unei lecții-prelegere nu-l va putea constitui descrierea, analiza, comentarea unei sau unor opere, pentru că, așa cum am văzut în altă parte, procesul receptării operei literare se înfăptuiește prin contactul direct al elevului cu opera și nu pe calea descriptivismului, a discursului profesorului despre operă. În lecția-prelegere, s-ar părea că profesorul este unicul factor activ. Activizarea gîndirii elevilor într-o astfel de lecție este posibilă numai în condițiile unei *prelegeri problematizante*, ceea ce constituie o sarcină

Scanned with OKEN Scanner



Scanned with OKEN Scanner

deosebit de dificilă pentru cel care trebuie să o conceapă şi să o prezinte ca atare. O prelegere problematizantă, care şi-ar propune să contureze coordonatele esenţiale ale literaturii române în perioada interbelică, ar trebui concepută ca o suită de întrebări-problemă şi de răspunsuri succesive la aceste întrebări, formularea răspunsurilor făcîndu-se în aşa fel încît să reproducă principalele operaţii logice în care este antrenată gîndirea vorbitorului. Astfel construită, prelegerea ar avea darul de a asocia gîndirea elevilor la procesul de elaborare a răspunsurilor la problemele propuse, chiar dacă nu ar fi direct solicitaţi în a răspunde. Prelegerea problematizantă ar fi o demonstraţie de gîndire, în care s-ar putea urmări principalele operaţii de analiză, asociaţie, sinteză. Structura unei prelegeri pe tema menţionată ar putea fi conturată de următoarele întrebări şi subîntrebări-problemă:

— Literatura română din perioada interbelică se dezvoltă în circumstanţe social-politice deosebite faţă de perioada anterioară. Se poate vorbi de o continuare, în aceste împrejurări, a orientărilor literare fundamentale?

— Una din orientările literare de la începutul secolului nostru era pledoaria pentru citadinism de la „Viaţa nouă". Se reia această orientare în noile condiţii?

— O altă orientare literară anterioară era reprezentată de grupul de la revista ieşeană „Viaţa românească", caracterizată prin simpatie faţă de popor. Ce se întîmplă cu această orientare în deceniile al treilea şi al patrulea?

— Programul semănătorist a stîrnit, la început de secol, simpatii dar şi animozităţi. Ce se întîmplă cu unele idei semănătoriste, în condiţiile ascuţirii contradicţiilor sociale din deceniul al patrulea mai ales?

— Simbolismul românesc a apărut ca o reacţie faţă de o anumită viziune poetică şi anumite modalităţi. În perioada interbelică vom întîlni fenomene literare de recidivă nonconformistă?

— În general, poezia românească dinaintea primului război mondial (cu unele excepţii, se înţelege) exprimă reacţii afective în modalităţi de expresie mai mult tradiţionale. Ce se constată, în noile condiţii, pe terenul modalităţilor de expresie poetică?

— Poezia anterioară întreţinea un cult al descriptivismului şi al imaginii. Cui va lăsa locul acest cult, în condiţiile în care poezia este vizibil înrîurită de filozofia „spontaneităţii mitice"? (Gîndirii mitice — B l a g a).

— Cui lasă locul cultul imaginii tradiţionale, în condiţiile în care poezia este înţeleasă ca *atitudine, concentrare?* (Cultului cuvîntului — A r g h e z i).

Scanned with OKEN Scanner

— Dar în condițiile în care poezia e considerată ca punct de convergență între sentiment și gîndirea geometrică? (Ermetismul — I. B a r b u). Sau în acelea în care poezia e privită ca un joc al subconștientului și chiar al hazardului? (Dicteul automat avangardist).

— Proza antebelică cultivă mai ales povestirea, adesea inspirată din trecut sau din mediile rustice. Noile împrejurări social-politice determină mari prefaceri în structura societății românești. Care este replica prozatorilor?

— În ce constă dialogul tradiție-inovație în domeniul dramaturgiei?

— Critica românească, pînă la 1916, s-a dezvoltat prin confruntarea celor două orientări distinct conturate în a doua jumătate a secolului al XIX-lea (M a i o r e s c u — G h e r e a). În ce constă dialogul tradiție-inovație în domeniul criticii literare interbelice?

Expunerea profesorului capătă aspectul unui dialog. Utilizînd procedee ca interogația și invocația retorică, el pune, pe rînd, în dezbatere, întrebările-problemă și tot el le rezolvă, prin dezvăluirea întregii dialectici a ideilor, susținută de argumente și contraargumente.

Lecția-dezbatere și *lecția-seminar* sînt mai mult variante ale lecției de recapitulare.

4.3.4. Lecția-dezbatere. *Lecția-dezbatere* se organizează în cazul unor teme literare deosebit de dificile, cu profunde implicații estetice, a căror corectă înțelegere necesită incursiuni în domenii colaterale (filozofice, psihologice, logice, matematice) și o documentație mai bogată. Tema, planul și bibliografia, odată fixate, se indică din vreme elevilor, ca și în cazul lecției de recapitulare. Alegerea temei se face în funcție de constatările privind felul în care elevii au înțeles unele probleme mai dificile dintr-o suită de cunoștințe receptate cu prilejul comentării unor opere. Momentul pentru organizarea unei lecții-dezbatere se fixează atunci cînd se constată că nu se poate merge mai departe în însușirea altor aspecte ale creației unui scriitor sau a altor fenomene literare, fără deplina clarificare, înțelegere a problemelor rămase în dubiu. De pildă, după comentarea poeziei *Joc secund* de I. B a r b u, la anul IV de liceu, se constată frecvent că o parte din elevi rămîn nedumeriți în ceea ce privește arta poetică a matematicianului poet. În asemenea situație, înțelegerea poeziilor lui I. B a r b u, cît și a o serie de trăsături ale poeziei moderne, în general, este periclitată. De aceea, se impune

Scanned with OKEN Scanner

organizarea unei lecții-dezbatere cu tema: *Ermetismul poeziei lui I. Barbu*. Problemele urmărite vor fi:

— Ce se înțelege prin ermetism, în general?
— Concepția lui I. B a r b u despre poezie.
— Explicitarea enunțurilor:

a) „Ca și în geometrie, înțeleg prin poezie o anumită *simbolistică* pentru *reprezentare formelor posibile de existență.*“ (I o n B a r b u, *Pagini de proză*, București, E.P.L., 1968, p. 39).

b) „Versul căruia ne închinăm se dovedește a fi o *dificilă libertate:* lumea purificată pînă a nu mai oglindi decît figura spiritului nostru. *Act clar de narcisism.* Desigur, ca tot *absolutul:* o pură direcție, *un semn al minții.*“ (I. B a r b u, *op. cit.*, p. 73—74.)

— Explicitarea sensurilor științifice și filozofice-estetice ale termenilor: *Nadir*, *Zenit*, *Nadir latent.*
— În ce constă ermetismul poeziei lui I. B a r b u?
— Explicitarea enunțurilor:

a) „ ...cercetarea matematică majoră primește o organizare și o orientare învecinate cu aceea a funcțiunii poetice, care, *apropiind prin metaforă elemente disjuncte*, desfășoară structura *identică* a universului sensibil.“ (I. B a r b u, *op. cit.*, p. 160—161.)

b) „...reducerea expresiei la *o formă canonică*, cu cît mai puțini termeni parazitari, în sensul reducerii ecuației elipsei la forma canonică.“ (I b i d e m, p. 25.)

— Exemplificați cu aspecte din poeziile lui I. B a r b u afirmația lui G. C ă l i n e s c u: „*Simbolul* este în hermetism corespunzătorul *legii* în gîndirea logică.“
— Cauzele ermetismului în general.
— Explicitarea enunțurilor:

a) „O primă cauză trebuie văzută în *punctul de criză în intersecția acestor două categorii: experiență și notație.* Se poate foarte bine ca un șir de operații, de disociații mintale asupra evenimentelor tale sufletești să se găsească foarte bine consemnate într-o *permutare a sintaxei* (o permutare care, bineînțeles, nu contravine la păstrarea acelei permanențe, care este un anumit gen al limbii). Această înscriere a unei părți a evenimentului în chiar specialitatea sintaxei este suficientă din punctul de vedere al enunțării lirice. Orice *comentare*, în textul însuși al poeziei, ar fi o procedare școlară, oratorică, în orice caz antipoetică.“ (I. B a r b u, *op. cit.*, p. 55.)

Scanned with OKEN Scanner

b) „...*simbolurile viitoarelor noastre sentimente pot foarte bine preexista acestor stări* și atunci ele rămîn, pentru conștiințele mai puțin devinatorii, *ermetice*... E probabil ca în vremea mult mai complexă în care trăim, în care *durate felurite* există alături, conștiința unui poet să aibă neșansa să întîmpine conștiințele mai înapoiate ale contemporanilor, fără ca cuvîntul înapoiat să aibă nimica pejorativ — conștiințe angajate în *timpurile lor particulare*. Atunci produce neînțelegerea" (I b i d e m, p. 56) (sublinierile din texte aparțin profesorului, ele orientînd părțile asupra cărora atenția elevilor trebuie să se concentreze cu un maximum de efort).

— Ermetism și fals ermetism.

Bibliografie:

— I o n B a r b u, *Pagini de proză*, București, E.P.L., 1968.
— G. C ă l i n e s c u, *Principii de estetică*, București, E.P.L. 1968, p. 44—51.
— T u d o r V i a n u, *Introducere în opera lui Ion Barbu*, București, Editura Minerva, 1970, p. 49—84.

Lecția propriu-zisă se desfășoară sub forma unei dezbateri de idei, de unde și denumirea de *lecție-dezbatere*, în care elevii își confruntă opiniile, participînd activ la clarificarea problemelor puse în discuție. Aspectele rămase încă neclare pentru ei sînt lămurite de profesor. Lecția-dezbatere are calitatea de a *recapitula* și *consolida* o parte din cunoștințe, cît și aceea de a *clarifica*, prin efort personal, idei confuze, neasimilate corect la vremea lor.

4.3.5. Lecția-seminar. *Lecția-seminar* permite profesorului să constate mai ales nivelul de cunoștințe al elevilor, capacitatea lor de a urmări geneza fenomenelor, de a stabili relații între ele, de a le ordona și sistematiza pe anumite coordonate. Ea are astfel mari afinități cu lecția de recapitulare, permițînd o mai mare libertate, independență de manifestare a originalității elevilor. Ca modalitate de desfășurare, ea se aseamănă cu aceea a orelor de tipul lucrărilor de seminar din învățămîntul superior.

Lecția-seminar, ca și lecția de tip recapitulare, se organizează după studierea unei teme mari, cuprinzînd creația unuia sau mai multor scriitori, curent literar, noțiuni de teorie literară etc. Pregătirea ei constă în stabilirea din timp a temei, a problemelor mari de tratat, a bibliografiei și a elevilor care vor întocmi referate și coreferate. De exemplu, după un șir de lecții de învățare consacrate temei mari *Poezia română de după Eliberare* (A l. P h i l i p p i d e, E u g e n J e b e l e a n u, M i h a i B e n i u c, G e o D u m i t r e s c u, Ș t e f a n A u g u s t i n D o i n a ș, N i c o l a e L a b i ș, M a r i n S o r e s c u,

Scanned with OKEN Scanner

Nichita Stănescu), se poate organiza o lecție-seminar cu tema *Particularități de viziune și expresie ale poeziei române actuale.* Pentru aceasta, se indică, mai întîi, problemele mari pentru referate:

— Coordonate filozofice și implicații lirice în poezia de după Eliberare.
— Particularități de expresie în lirica actuală.

Totodată, se stabilesc și problemele mai restrînse, circumscrise în sfera celor două probleme mari, care constituie sarcinile coreferatelor:

— Poezia română actuală, fenomen de sincronism european.
— Poezia română actuală, fenomen specific național.

Se recomandă bibliografia. Se vor citi poeziile reprezentative ale celor mai importanți poeți din diverse generații, se vor consulta apoi lucrările: Hugo Friedrich, *Structura liricii moderne*, București, E.P.L.U., 1969; Edgar Papu, *Evoluția și formele genului liric*, ed. a 2-a, București, Editura Albatros, 1972, p. 323. (Cap. *Forme lirice în veacul XX);* Vladimir Streinu, *Versificația modernă*, București, E.P.L., 1966, p. 256—285 (subcap. *Versul liber în poezia contemporană);* G.G. Ursu, *Valori ale poeziei române actuale.* În *Limbă și literatură*, IV, 1972; Ion Pop, *Poezia unei generații*, București, 1973.

Se stabilesc elevii care întocmesc referatele și coreferatele. Bibliografia se parcurge de către toți elevii, sarcină controlabilă prin participarea lor (în lecția propriu-zisă de seminar) la discuții și prin felul în care folosesc documentația din arhiva personală a studiului individual, pentru susținerea opiniilor. Pentru desfășurarea unei asemenea lecții sînt necesare două ore. Succesiunea activităților în desfășurarea lecției-seminar este aceasta: se citește primul referat, urmat de coreferat, apoi al doilea referat și coreferatul respectiv. Urmează discuții, la care participă activ ceilalți elevi ai clasei și concluziile profesorului.

Modelele lecțiilor de literatură și variantele prezentate sînt forme de organizare a procesului însușirii literaturii în școală apte a oferi condiții optime pentru realizarea sarcinilor instructiv-formative ale disciplinei. Ele nu mai încorsetează activitatea profesorului și mai ales a elevilor în tipare rigide. Legătura cunoștințelor vechi cu cele noi, fixarea cunoștințelor și evaluarea acestora se pot realiza pe întregul parcurs al lecției, *care urmează, de fapt, însuși procesul învățării.* În lecțiile de literatură oferite ca model, fiecare membru al relației profe-

Scanned with OKEN Scanner

sor-elev, cît și al clasei este chemat să colaboreze activ la elaborarea unui număr corelat de idei și noțiuni, să exploreze, în materialul perceput, varietatea potențelor educative, „să *trăiască* sau să *sufere*, într-un mod diferențiat, rezonanțele sau efectele asimilării acestor date, după natura și specificul fiecărei individualități școlare.“[1]

În condițiile învățământului modern, lecția de literatură este o *operă intelectuală de construcție metodică a profesorului și a clasei de elevi.* Creativitatea profesorului în construcția unei lecții de literatură modern structurate se reflectă în *fixarea conținutului real* al acesteia după criteriul esențialității și eficienței educative, în *opțiunea pentru o anume metodologie* și chiar în făurirea și perfecționarea tehnologiei sale didactice, în *alegerea și folosirea mijloacelor de plasticizare și accesibilitate a materiei* de învățământ. Dintre mai multe metode și mijloace didactice, prin care se poate realiza o lecție, „numai una din ele este *cea mai bună*, cea mai indicată pedagogic în condițiile date, anume acea modalitate științifică de lucru a profesorului cu elevii care satisface, într-un grad maximal, cerințele legii de optimizare a procesului de învățământ.“[2] Alegerea celor mai indicate soluții este o operă de creație pedagogică solicitînd, din partea profesorului, un serios efort în perioada de pregătire a lecției. Dar de acest efort depinde, în mare parte, activizarea elevilor în procesul receptării operei literare.

4.4. Consultațiile

Consultația este o formă de activitate didactică prin care se dau elevilor lămuriri și îndrumări în legătură cu anumite probleme.

Modalitatea de desfășurare constă în discuții individuale sau pe grupe. Cel care dă lămuriri este profesorul, elevii avînd inițiativa întrebărilor. Lucrările de pedagogie mai recente[3] disting două feluri de consultație: formă de *învățare* și formă de *influențare.*

Studiul literaturii în școală poate folosi ambele forme.

4.4.1. **Consultația de învățare.** Consultația ca formă *de învățare* este deschisă tuturor elevilor, indiferent de vîrstă și clasă. Organizate pe baza orarului școlii, consultațiile au un caracter permanent.

---

[1] Marin Drăguleț, *Creativ și determinativ în construcția și realizarea lecțiilor.* În: *Materiale de informare metodico-științifice*, Iași, ian. 1973, p. 76.
[2] Ibidem, p. 82.
[3] D. Stoica, M. Stoica, *Tineretul și educația școlară*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1973, p. 114.

Scanned with OKEN Scanner

Obiectul discuțiilor în cadrul consultației ca formă de învățare la literatură îl poate constitui orice problemă din sfera disciplinei: teorie, istorie și critică literară sau din domeniul tehnicii studiului individual. Elevii din clasele mai mici, în special, întîmpină dificultăți în folosirea anumitor procedee de lucru cu cartea. Consultațiile pot veni, la solicitarea elevilor, în sprijinul lor, oferindu-le îndrumări concrete privind tehnica lecturii unei opere beletristice, a unei lucrări de critică literară, a muncii cu manualul, tehnica extragerii și comentării ideilor din cărți, modalitatea ordonării și sistematizării materialelor în arhiva personală a studiului individual, tehnica elaborării unei compuneri. Studiul literaturii prin metode active nu se poate realiza — cum am mai spus — fără deplina familiarizare a elevilor cu tehnica muncii intelectuale. Activitatea individuală, învățarea pe echipe sînt forme de organizare a învățării, care solicită din plin efortul personal al elevului, antrenarea lui în actul cunoașterii, ceea ce nu se poate înfăptui fără stăpînirea de către acesta a tehnicii învățării. Consultațiile pot contribui în mare măsură la însușirea de către elevi a acestei tehnici. De asemenea, ele sînt chemate să aducă lămuririle necesare impuse de gradul de înțelegere a unor probleme de literatură, studiate prin activitate individuală sau în echipe. De exemplu, dacă la anul II de liceu, una din sarcinile analizei poeziei *Epigonii* de M. Eminescu, să spunem, explicitarea succintelor caracterizări făcute de poet scriitorilor dinaintea sa, s-a dat elevilor pentru a fi rezolvată prin studiu individual sau ca activitate în echipe, s-ar putea ca ei să întîmpine unele dificultăți în găsirea semnificației adevărate a unor formulări eminesciene. Printre aceste formulări pot fi și versurile:

„Eliad zidea din visuri și din basme seculare
Delta biblicelor sînte, profețiilor amare
Adevăr scăldat în mite, sfinx pătrunsă de-nțeles;“

Individual sau în grup, veniți la consultație, elevii pot solicita lămuriri suplimentare celor aflate de ei în manual, privind expresii ca: „Eliad zidea din visuri“; „delta biblicelor sînte“; „sfinx pătrunsă de-nțeles“. În acest caz, profesorul expune succint concepția lui I. Heliade Rădulescu despre *geneza universului*, cuprinsă în esență în cuvîntul *delta*. El va începe prin a preciza că în volumul *Biblice* (1858), Heliade figurează printr-un triunghi (litera grecească delta Δ) filozofia echilibrului între antiteze. Apoi, va prezenta esența acestei filozofii, reținînd că Heliade explica apariția universului prin sinteza a două principii: *spiritul* (activ) și *materia* (pasiv), ambele pornind autoritatea divină *(Eloim)*. Pentru o mai bună înțelegere poate ilustra explicația din fig. 7.

Scanned with OKEN Scanner

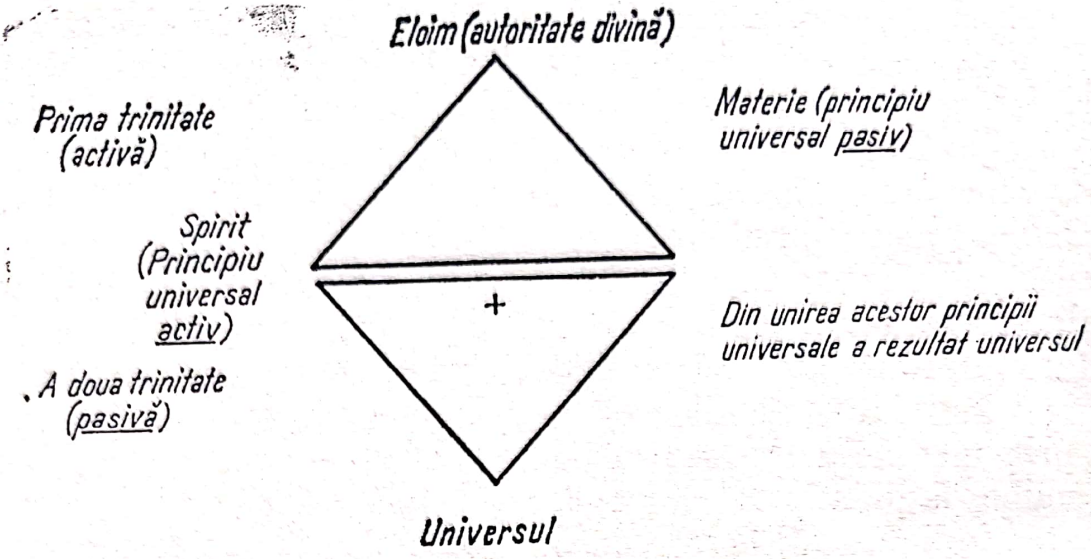


Fig. 7. Geneza Universului, după I. H. Rădulescu.

SAU:

ACTIVUL + PASIVUL = REZULTATUL (EFECTUL); Δ (delta).
(TEZA + ANTITEZA = SINTEZA, în termeni hegelieni).
— SPIRIT + MATERIE = ECHILIBRU (sînt coeterne, paralele, în armonie)
— ECHILIBRUL = BINELE
— DEZECHILIBRUL = RĂUL (revoluţiile stabilesc *echilibrul*)

Expunerea prezentată este o consultaţie de lămurire, explicitare, de clarificare. Acest fel de consultaţie este determinat de natura filozofică a problemei, deci dificilă pentru elevii anului II de liceu, ale căror cunoştinţe nu le-ar permite o autoclarificare pe baza numai a anumitor îndrumări. Sînt însă probleme care pot fi clarificate definitiv de elevi prin activitate independentă, pe baza *sugestiilor* date de profesor. În asemenea cazuri, consultaţia este de îndrumare a demersului cognitiv, elevul rămînînd să-şi autoclarifice nelămuririle. La acest fel de consultaţie se recurge atunci cînd natura problemelor nu ridică dificultăţi insurmontabile pentru nivelul de pregătire a elevilor. Alegerea între consultaţia de *explicitare* şi consultaţia de *îndrumare* mai este în funcţie şi de particularităţile individuale ale elevilor. În funcţie de fiecare elev, de gradul lui de pregătire, de cunoştinţe, de capacitatea de gîndire şi de puterea lui de muncă, profesorul alege între a-i oferi întregul răspuns sau numai a i-l sugera.

Se impune a face, în continuare, o precizare. Consultaţiile nu trebuie confundate cu ceea ce de la un timp a început să se numească ore de *meditaţie*. Din dispoziţia stranie a unor foruri administrative de învăţămînt, se organizează, pe bază de orar, ore speciale de *meditaţie*, pentru

Scanned with OKEN Scanner

elevii rămaşi în urmă la învăţătură, pentru elevii din ultimii ani ai ciclurilor şcolii generale şi liceale, în vederea pregătirii pentru admiterea în diferite tipuri de şcoli sau pentru susţinerea bacalaureatului, examenului de stat etc. Spunem că organizarea unor asemenea lecţii speciale de meditaţie — concepute ca activităţi în care se reiau date şi fapte sau reţete predate în clasă, la timpul respectiv, despre scriitori şi opere — este stranie, pentru că se află în contradicţie cu principiile învăţămîntului activ. Mai ales în procesul studierii literaturii, orele de meditaţie, aşa cum sînt practicate, sînt total contraindicate, pentru că *a medita* aduce aminte de operaţia de dădăceală, de dopare a elevilor prin intermediar, practicată în învăţămîntul tradiţional. Literatura nu poate fi asimilată creator prin activităţi de descriere, ordonare, clasificare şi memorare de date, fapte, subiecte ale operelor literare, personaje etc., ci prin demersul cognitiv personal, în virtutea căruia se înfăptuieşte contactul intim, afectiv, cu opera. Acest contact al elevului cu universul sensibil al operei poate fi stimulat, orientat, clarificat prin formele de studiu prezentate, în rîndul cărora se află şi *consultaţiile*, concepute ca forme de *învăţare* (lămurire şi îndrumare) şi de *influenţare*.

4.4.2. Consultaţia de influenţare. *Consultaţiile de influenţare* sînt discuţiile stimulate de sfaturile solicitate de elevi profesorului, în legătură cu preferinţele, orientarea lor şcolară şi profesională, preocupările lor cotidiene sociale, cultural-spirituale. Astfel de consultaţii cer, direct sau indirect, elevii cu preocupări creatoare. Ei doresc să afle opinia profesorului de literatură despre încercările lor literare, dacă au sau nu talent, dacă să persevereze sau nu pe drumul scrisului. Consultaţii de acest gen nu se cer şi nu se dau decît individual, la o anumită vîrstă, elevii cu asemenea preocupări ferindu-se de colegi. Profesorul trebuie să dea dovadă de mult tact, răspunsurile sale venind sub formă de sugestii, impresii, opinii personale şi nu sub formă de soluţii categorice. Aceasta este valabil şi cînd el e solicitat să-şi spună cuvîntul despre orientarea profesională a elevilor sau despre orientarea gustului lor estetic.

Consultaţiile — în forma lor de influenţare mai ales — oferă un cadru adecvat pentru stabilirea unor relaţii apropiate între profesor şi elevi, pentru realizarea acelui climat de încredere reciprocă, de simpatie şi sinceră deschidere sufletească, fără de care nu este posibil actul educaţional autentic.

4.5. Cercurile literar-artistice

S-au discutat, în altă parte[1], mai pe larg, diversele aspecte teoretice-practice ale cercu rilor literar-artistice. Nu ne vom opri aici decît asupra

[1] În cap. *Studiul literaturii în afara clasei şi a şcolii*, din *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, E.D.P., 1973, p. 281—296.

Scanned with OKEN Scanner

acelor probleme esențiale, care încă nu constituie, peste tot, obiectul unor preocupări susținute, pe linia sporirii eficienței instructiv-formative a cercurilor *li*terar-artistice, în concordanță cu dezideratele învățămîntului activ.

În ansamblul formelor moderne de instrucție și educație, cercurile literar-artistice aduc o mare contribuție la descoperirea și stimularea talentelor și aptitudinilor elevilor, la cultivarea interesului și pasiunii pentru literatură și artă în genere, la educarea elevilor pentru folosirea utilă și plăcută a timpului liber, la dezvoltarea imaginației creatoare și a sensibilității artistice, la inițierea lor în sarcini de muncă și responsabilități, la stimularea inițiativei și independenței în acțiune, în fine, la stabilirea unor relații mai apropiate între profesor și elevi.

Eficiența activității în cercurile literar-artistice este condiționată, printre altele, de trei factori mai importanți: *profesorul* conducător de cerc, *elevii* participanți și *organizarea* cercului.

Pe lîngă pregătirea de specialitate corespunzătoare, profesorul care conduce un cerc literar-artistic trebuie să dea dovadă de talent și aptitudini creatoare.

Înscrierea elevilor în cerc trebuie să se facă *selectiv*, pe bază de *interese* și *aptitudini*, iar în organizarea activității cercului, trebuie să se țină seama de preocupările, preferințele, înclinațiile și capacitățile reale ale elevilor. Întreaga activitate în cadrul cercului, de la concepție la realizare, este opera elevilor.

Cercurile literar-artistice care se pot organiza sînt: *cercul de literatură*, *cercul de creație* (cenaclul școlar), *cercul dramatic*.

4.5.1. Cercul de literatură. În funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor și, evident, de conținut, acest cerc se organizează în diverse forme: *cerc de citire* expresivă, recitare, povestire (cls. a V-a — a VI-a), *cerc literar propriu-zis*, *cercul tinerilor folcloriști*.

Scopul general al cercului este educația estetică, prin orientarea lecturii elevilor și cultivarea dragostei pentru literatură. În acest scop, se folosește o variată gamă de activități: *lectura*, *recitarea*, *povestirea*, *convorbirea*, *expunerea* pe o temă, *simpozionul*, *seara literară*, *șezătoarea literară*, *seara muzical-literară*, *concursurile literare*, *serata costumată*, *recenzia*, *audiții*, *audio-vizionări*, *vizionări de diafilme*, *filme*, *vizionarea de spectacole*. Fiecare din activitățile menționate se pregătește după o metodologie specifică, aceasta fiind în funcție de natura activității respective.

Stabilită prin consultarea membrilor, *tematica* activităților trebuie să fie totuși în concordanță cu programele școlare, fără a îngrădi preferințele, preocupările și spiritul de inițiativă ale elevilor.

Întreaga activitate, ca și în cazul celorlalte cercuri, este organizată și desfășurată de către elevi, conduși de un birou, în componența căruia

Scanned with OKEN Scanner

intră un secretar și cîțiva membri. Profesorul este coordonatorul din umbră.

4.5.2. Cercul de creație. Are ca *scop* descoperirea și cultivarea talentului, aptitudinilor literare la elevi.

Mai mult decît în cazul cercului de literatură, profesorului care coordonează activitatea cercului de creație i se cere să aibă o serie de calități: *entuziasm*, stăpînit de *spirit critic*, o serioasă *informare* în domeniul beletristic și estetic, aptitudini de creație sau de critică literară, plasticitate afectiv-intelectivă, pentru înțelegerea fiecărui univers artistic, a diverselor modalități și tehnici de creație literară.

Selecția membrilor cercului se face pe bază de *observații*, *sondaje* de opinie, *producții* proprii.

Forma de bază pentru activitatea în cerc este *ședința de lucru*, în cadrul căreia un moment anume este rezervat pentru orientarea ideologică-estetică a membrilor (prin recenzii de cărți, tururi de orizont prin librării, dezbateri pe marginea unor probleme de teorie literară, exemplificarea unor modalități artistice ș.a.), iar restul timpului (1—1/2 ore) prezentării și discutării creațiilor proprii. Alte forme de activitate sînt: vizitele de documentare, vizite la obiective de interes literar (muzee literare, expoziții), schimburi de experiență cu alte cenacluri.

Îndrumarea talentelor se realizează implicit în cadrul discuțiilor purtate în timpul ședințelor de lucru si al celorlalte activități, cît și prin discuțiile individuale purtate de profesor cu membrii cenaclului.

4.5.3. Cercul dramatic. Urmărește să descopere elementele talentate în arta interpretării scenice, cultivarea aptitudinilor dramatice, formarea unor priceperi elementare de punere în scenă a unui spectacol și, implicit, lărgirea orizontului cultural-literar.

Poate fi organizat în trei variante, în funcție de *scopul* urmărit, *conținutul activităților* și *modalitățile de lucru*.

Varianta I este cea obișnuită, care urmărește depistarea și crearea de condiții pentru dezvoltarea aptitudinilor interpretativ-scenice ale elevilor. Conținutul activității constă în pregătirea diverselor genuri de spectacol: recitaluri de poezie, montaje literare, spectacole teatrale. Modalitatea dominantă de lucru este *instruirea prin repetiții*.

Varianta a II-a este *cercul dramaturgiei creatoare*. Scopul urmărit este dezvoltarea complexă a aptitudinilor creatoare și de interpretare, totodată, ale elevilor. Elevul este pus în situația de a participa la elaborarea piesei și la reprezentarea ei scenică, deci el este în același timp și autor și interpret. Formula aparține teoreticienei Ruth Byers, care a scris și o carte în această privință, intitulată *Teatrul, izvor de fantezie creatoare*, tradusă și în limba română. Iată ce spune, printre

Scanned with OKEN Scanner

altele, Ruth Byers: „Dramaturgia creatoare contribuie în nenumărate feluri la dezvoltarea și îmbogățirea cunoștințelor elevului. Începe prin a-i descătușa imaginația, a-i lărgi orizontul și a-i stimula simțul de observație. Îl învață să fructifice în mod practic cunoștințele teoretice și întîmplările prin care a trecut. Văzîndu-se capabil să dea idei care sînt și pline de fantezie și folositoare, copilul capătă încredere în el însuși. În felul acesta devine conștient de forța lui creatoare."[1] Fără îndoială că ideea este deosebit de interesantă, pe linia receptării creatoare a universului înconjurător. Dealtfel, ipostaza copilului creator și totodată interpret se întîlnește în mod obișnuit în universul jocurilor copilăriei, fiind, într-o măsură sau alta, ilustrată de orice copil. Jocul de-a mama și copilul, de pildă, în care se antrenează fetițele, este, de fapt, un mic spectacol teatral, în care „dramaturgul" (creatorul scenariului) și „interpretul" se identifică în persoana copiilor participanți la joc. Un asemenea „spectacol" se elaborează spontan. Rămîne ca dificilă problema adaptării naturii *dramaturgiei creatoare* la particularitățile de vîrstă ale preadolescenților, adolescenților și tinerilor.

Varianta a III-a ar putea fi numită *cercul de istoria teatrului.* Scopul este cunoașterea marilor epoci ale teatrului universal și a operelor reprezentative (stil, modalități). Conținutul constă în programarea parcurgerii principalelor etape ale dezvoltării dramaturgiei:

— *epoca elină* (marile tragedii antice: Eschil, Sofocle, Euripide);
— *epoca latină* (comedia: Plaut);
— *epoca elisabetană* (Shakespeare);
— *clasicismul* (tragedia și comedia franceză: Corneille, Racine, Molière);
— *romantismul* (drama romantică: V. Hugo);
— *realismul* (comedia satirică: Gogol, Caragiale);
— direcții ale *dramaturgiei contemporane* (teatrul epic brechtian, teatrul absurdului).

Totodată, în conținutul activității se integrează și familiarizarea cu problemele specifice ale *artei spectacolului teatral:* regie, joc actoricesc, scenografie, lumină, sonorizare.

Modalitățile de lucru într-un asemenea cerc sînt multiple: expunerea, filmul documentar sau diafilmul, lectura dramatizată a unor fragmente, folosirea de materiale auxiliare: fotografii, stampe, portrete, audiții etc.

[1] Ruth Byers, *Teatrul, izvor de fantezie creatoare*, București, E.D.P., 1970, p. 131.

Scanned with OKEN Scanner

Variantele prezentate nu sînt, în realitate, decît *aspecte ale activității* cercului dramatic, diferențiate în funcție și de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de nivelul pregătirii literare, de preferințele lor. În funcție de factorii menționați, conținutul activității cercului dramatic școlăresc poate fi astfel alcătuit, încît să satisfacă și disponibilitățile *creatoare* ale elevilor, și *lărgirea orizontului* cultural-literar-teatral, și disponibilitățile *interpretative*. Un adevărat cerc dramatic trebuie să țină seama de toate aceste aspecte și nu să urmărească numai unul din ele. Elevul-actor nu va ajunge să interpreteze la un nivel satisfăcător, fără o inițiere elementară în probleme specifice ale textului dramatic și ale spectacolului teatral (joc actoricesc, regie, scenografie).

Forma de bază a activității, în cercul dramatic, este *ședința de lucru*, care poate avea, în linii mari, următoarea structură:

— *Inițiere în problemele teoretice specifice teatrului* (30′):
  — prezentarea unei opere, a unui dramaturg, a unei epoci teatrale;
  — prezentări pe teme ca: arta actorului, arta regizorală, arta scenografică;
  — vizionări, audiții;
  — discuții colective.
— *Pauză* (10′)
— *Inițiere în probleme practice specifice spectacolului teatral* (50′):
  — repetiție (la masă, pe scenă).
— *Concluzii* (5—10′)
— Sarcinile pentru viitoarea ședință de lucru.

Cercul dramatic dispune, prin natura sa, de mari posibilități în ceea ce privește cultivarea *creativității* la elevi. Se poate spune că el reprezintă o sinteză a cercurilor literar-artistice și că, prin aceasta, contribuie la formarea tuturor laturilor creativității: gîndire, imaginație, aptitudini, talent.

Pentru ca cercul dramatic școlar să devină o formă modernă de organizare a receptării literaturii, el trebuie să îmbrățișeze modalități de manifestare care să înlesnească însușirea creatoare a operelor. Antrenarea elevilor în pregătirea unui recital de versuri, a unui montaj literar, în realizarea și interpretarea unor dramatizări după opere literare studiate în clasă sau cunoscute prin lectură în afara clasei, în interpretarea unor piese de teatru contribuie, în mod deosebit, la stimularea creativității lor. N-ar trebui ca activitatea cercului dramatic să aibă un caracter sezonier și să se limiteze la înscenarea unor piese. Realizarea unor spectacole prin înscenarea de piese de teatru contribuie,

Scanned with OKEN Scanner

fără îndoială, la cultivarea aptitudinilor interpretative ale elevilor, dar urmărind numai aceasta, îngustăm nejustificat valențele formative ale cercului dramatic. Exersarea elevilor în a dramatiza fragmente de opere sau opere întregi ar trebui să constituie o activitate frecventă în cercul dramatic școlar. O activitate cu mari și variate disponibilități formative, dar încă ignorată în cadrul cercurilor literar-artistice, este *procesul literar*, formă complexă de receptare sensibilizată a unei opere, de receptare creatoare a literaturii, de fapt, dezideratul ultim al studierii moderne a literaturii în școală.

Procesul literar este, în fond, o dezbatere problematizată a universului unei opere literare, în care elevii se antrenează ca inculpați, acuzatori sau apărători ai destinelor personajelor operei respective. Poate căpăta diferite forme: de *discuție contradictorie*, fără un scenariu precis, care să susțină sau să combată felul în care sînt rezolvate în operă probleme, personaje, conflicte etc. (formă care poate constitui și o modalitate de comentare în clasă a unei opere); de *spectacol*, cu aspect de *proces* judiciar. Realizarea unui proces literar sub formă de spectacol presupune întocmirea unui *scenariu*, care este, de fapt, o dramatizare. În unele cazuri, elevii înșiși pot fi antrenați în realizarea scenariilor. De cele mai multe ori însă acestea sînt realizate de profesori sau colaboratori din afara școlii. Pentru că, în general, se simte lipsa unor culegeri de scenarii pentru procese literare, oferim, în continuare, un asemenea scenariu.

CODIN

Proces literar

după nuvela cu același titlu de Panait Istrati

PERSONAJELE:

Președintele tribunalului
Primul asesor
Al doilea asesor
Procurorul
Secretarul
Avocatul apărării
Ușierul
Codin — muncitor portuar, acuzat de omor. Se judecă în lipsă.
Adrian — tînăr scriitor, martor.
Atîrnatu — hamal în port, martor. Om la 55 de ani, voinic, cu căutătură aspră.
Anghelina — cîrciumăreasă, martoră: 55 de ani, volubilă, îndrăzneață, vorbire uneori necontrolată, gesturi deșuchiate.

Scanned with OKEN Scanner

Joiţa — mama lui Adrian, martoră. Femeie serioasă, care s-a luptat cu multe greutăţi.

Anastasia — mama lui Codin, martoră (cam la 70 ani, slabă, cu priviri halucinante. După depoziţiile martorilor Adrian şi Joiţa, ea devine din martoră acuzată şi este reţinută pe banca acuzaţilor).

Irina — iubita lui Codin, martoră (55 de ani, frumuseţe care a fost, puţin impertinentă la început, apoi, încolţită de întrebările tribunalului, simulează respect. Ca şi Anastasia, după depoziţiile martorilor Adrian şi Joiţa, este reţinută în instanţă ca acuzată).

Filipoiu — pescar, martor. Bătrîn, de o excepţională blîndeţe.

LOC DE DESFĂŞURARE: sala de şedinţă a unui tribunal. În faţă, masa completului de judecată, aşezată pe un podium. Alături, mai jos, masa secretarului. De o parte şi de alta, mesele procurorului şi apărătorilor. Lîngă masa apărării, banca pe care vor lua loc acuzaţii, pe măsură ce aceştia vor fi depistaţi ca atare din depoziţiile martorilor.

Secretarul (intră în sală, pune dosarele pe masă şi după ce face ordine în ele): Începe şedinţa! *(Intră completul de judecată: preşedintele, asesorii, procurorul, apărarea. Asistenţa se ridică în picioare.)* Primul dosar, nr. 433, privind pe inculpatul Ion al Glanetaşului, acuzat de omor cu premeditare.

Preşedintele: Să se facă apelul părţilor!

Secretarul: Ion al Glanetaşului!

Uşierul: Ion al Glanetaşului! *(Nu răspunde nimeni)...* Lipsă!

Secretarul: Vasile Baciu!

Uşierul: Vasile Baciu! *(Nu răspunde nimeni)* ... Lipsă!

Secretarul (după o pauză): Inculpatul şi reclamantul lipsesc.

Preşedintele: Procesul se amînă! Dosarul următor.

Secretarul: Dosarul nr. 961. Omor cu premeditare. Procedura completă.

Preşedintele: Să se facă apelul părţilor şi al martorilor!

Secretarul: Ion Comorofceanu, zis Codin!

Uşierul: Ion Comorofceanu, zis Codin! *(Nu răspunde nimeni)...* Lipsă!

Preşedintele: Întrucît procedura este completă, procesul se judecă în lipsă. Să se facă apelul martorilor. *(Martorii intră în sală.)*

Secretarul: Zugravu Adrian!

Uşierul: Zugravu Adrian!

Adrian: Prezent!

Secretarul: Ion Ghecet, zis Atîrnatu!

Uşierul: Ion Ghecet, zis Atîrnatu!

Scanned with OKEN Scanner

Atîrnatu: Prezent!
Secretarul: Nicolaidi Anghelina!
Uşierul: Nicolaidi Anghelina!
Anghelina: Aici! Să vin acolo?
Preşedintele: Nu, stai pe loc!
Anghelina: Iaca stau, maică!
Secretarul: Zugravu Joiţa!
Uşierul: Zugravu Joiţa!
Joiţa: Sînt de faţă.
Secretarul: Comorofceanu Anastasia!
Uşierul: Comorofceanu Anastasia!
Anastasia: Da!
Secretarul: Sălciu Irina!
Irina: De faţă!
Secretarul: Filipoiu Haralamb!
Uşierul: Filipoiu Haralamb! *(Nu răspunde nimeni)*
Anghelina: E aici, dar e surd.
Uşierul (răcneşte): Filipoiu Haralamb!
Filipoiu: Sînt prezent!
Secretarul: Onorată instanţă, toţi martorii sînt prezenţi. Procedura completă, procesul se poate judeca.
Preşedintele Martorii să ia loc. *(Martorii se aşază)* Să se citească actul de acuzare!
Secretarul: Ion Comorofceanu, zis Codin, hamal în portul Brăila, este acuzat că înainte de 1944, în cîrciuma Anghelinei Nicolaidi din mahalaua Brăilei, a atacat şi ucis cu lovituri de cuţit pe Barbă Alexe, cărăuş în port.
Preşedintele: (după o pauză, adresîndu-se secretarului): Să fie chemat primul martor!
Secretarul: Zugravu Adrian!
Adrian: Prezent! *(Se apropie de masa tribunalului)*
Preşedintele: Eşti brăilean?
Adrian: Da. Născut şi crescut în Brăila.
Preşedintele: Repetă după mine jurămîntul. Îţi atrag atenţia că legea pedepseşte pe martorii mincinoşi. „Jur că voi spune adevărul şi că nu voi ascunde nimic din ceea ce ştiu."
Adrian: „Jur că voi spune... *(repetă formula jurămîntului).*
Preşedintele: L-ai cunoscut pe acuzatul Codin?
Adrian: Da. Am copilărit în Comorofca, unde a trăit şi Codin.
Preşedintele: Erai în cîrciuma Anghelinei în momentul crimei?
Adrian: Da, eram acolo.
Preşedintele: Spune cum a fost omorît Alexe!

Scanned with OKEN Scanner

Adrian: Eram copil atunci. Codin se afla cu Alexe în cîrciumă, petrecînd. Am fost trimis de Codin să duc un pahar de vin unui măturător de la o masă apropiată. Deodată, am auzit un geamăt scurt. Cînd m-am întors, l-am văzut pe Codin strivindu-l cu greutatea trupului său pe Alexe. M-am apropiat. Codin m-a îmbrîncit şi a sărit înapoi. În clipa aceea, sub ochii mei, înjunghiat, Alexe s-a rostogolit pe podea. Văd şi acum, ca printr-o ceaţă, pe Codin sărind în căruţa lui Alexe şi făcîndu-se nevăzut.

Preşedintele (către apărare): Aveţi de pus vreo întrebare?

Avocatul apărării: Da. Rog să întrebaţi martorul în ce relaţii era cu inculpatul?

Preşedintele (către Adrian): Răspunde!

Adrian: Eram prieteni.

Preşedintele: În ce împrejurări l-ai cunoscut?

Adrian: Întîi, din auzite. Era spaima mahalalei. Într-o zi, pe o costişă de la marginea Comorofcei, mă fluieră un mahalagiu, de vreo 30 de ani, atletic, încins cu un brîu lat, din care ieşea mînerul unui cuţit. M-a rugat să-i duc un bilet şi mi-a dat un gologan. Eu am refuzat plata, ceea ce l-a surprins.

Preşedintele (avocatului): Mai aveţi de pus vreo întrebare?

Avocatul: Deocamdată, nu.

Procurorul: Să se întrebe martorul ce l-a determinat să se împrietenească cu un fost ocnaş.

Preşedintele: Răspunde!

Adrian: Nu-mi plăcea prietenia băieţilor de vîrsta mea, erau bătăuşi, loveau cu piatra pe orice băiat din altă mahala. Doream să mă apropii de persoane mai mari decît mine, să-mi fac prietenii alese.

Procurorul: Prietenia unui fost ocnaş e o prietenie „aleasă"?

Adrian: Da, pentru că în ciuda înfăţişării sale brutale, Codin avea un suflet bun.

Preşedintele (lui Adrian): Continuă!

Adrian: Mă uimea dorinţa lui de a se apropia de mine, nevoia de a arăta că este altfel decît arătau aparenţele. Într-o zi, mi-a spus: „Tu eşti slab acolo unde eu sînt tare şi eşti tare acolo unde eu sînt slab."

Avocatul: Să explice martorul aceste cuvinte ale lui Codin.

Preşedintele: Răspunde!

Adrian: Codin îmi spunea adesea: „Mă simt fericit să ştiu că sînt vecinul tău. Îmi vei spune ceea ce maică-ta te învaţă, iar eu îţi voi spune ce ştiu; căci ştiu şi eu multe, dar sînt o vită, o vită care poate să spargă piatra cu pumnul".

Avocatul: Cer instanţei să reţină acest amănunt.

Preşedintele (către secretar): Să se consemneze în procesul-verbal!

Scanned with OKEN Scanner

Avocatul (lui Adrian): De ce credeți că acuzatul se asemuia cu o vită?

Adrian: Codin era privit ca un animal chiar de părinții săi. Îmi spunea uneori: „Tu ai o mamă care te învață lucruri frumoase. Am și eu o mamă — *viața mea* — care mă învață, *cînd poate*, lucruri tot atît de frumoase". De pildă, spune el: „Răul, singurul rău este nedreptatea: prinzi o pasăre și o bagi în colivie; sau, în loc să dai grăunțe calului, te pui cu ciomagul pe el. Astea sînt nedreptăți." Asemenea cuvinte mi-au dat mult de gîndit mai tîrziu.

Avocatul (ridicîndu-se repede): Să se consemneze în întregime și această depoziție a martorului.

Președintele (către secretar): Să se consemneze întocmai!

Avocatul: Onorată instanță, permiteți-mi să mai adresez martorului o întrebare, pe care o consider esențială în elucidarea cazului în speță.

Președintele: Aveți cuvîntul.

Avocatul: Martorul spune că adeseori Codin se revolta împotriva nedreptății. Crima nu a fost, cumva, o urmare a revoltei împotriva unei nedreptăți?

Președintele: Răspunde!

Adrian: Da și o afirm cu toată convingerea.

Procurorul: Cunoaște martorul și alte momente în care inculpatul s-a revoltat împotriva vreunei nedreptăți din viață?

Președintele: Spune!

Adrian: Da, cunosc. Îmi amintesc de întîmplarea cu împărțitul sacilor. S-a întîmplat în port, la Brăila. Un vătaf își alegea oamenii pe sprinceană și le dădea de lucru. Codin își croi drum printre hamali luă sacii din mîna vătafului și începu să-i împartă hamalilor amărîți. „Și mie, Codine, că-mi mor copiii de foame", se auzeau glasuri din mulțime. După ce isprăvi, Codin ieși din mulțime și-mi spuse amărît: „Frate Adrian, acum poți să te duci la școală și să spui profesorului tău că într-un sfert de oră ai învățat mai mult decît în zece ani de școală. *Ai văzut adevărata față a lumii.*"

Președintele (către avocat): Mai aveți de pus vreo întrebare?

Avocatul: Nu. Consider depoziția concludentă. Prin ea, crima lui Codin apare într-o nouă lumină.

Președintele (după ce consultă asesorii): Martorul următor!

Secretarul: Ion Ghecet, zis Atîrnatu!

Ușierul: Ion Ghecet, zis Atîrnatu!

Atîrnatu: Prezent.

Președintele: Vîrsta.

Atîrnatu: 55 de ani.

Președintele: De unde ești?

Atîrnatu: M-am născut în mahalaua Atîrnați din Brăila.

Scanned with OKEN Scanner

Președintele: Repetă după mine: Jur că voi spune adevărul...
Atîrnatu: Jur că voi spune adevărul și numai adevărul.
Președintele: Îl cunoști pe acuzatul Ion Comorofceanu, zis Codin?
Atîrnatu: Da, îl cunosc.
Președintele: De cînd îl cunoști?
Atîrnatu: De cînd eram puștani. La treisprezece ani, fumam și ne îmbătam împreună, hoinăream pe maidane și printre sălciile bălților.
Președintele: Dar de cuțit știați?
Atîrnatu: Cîteodată, mai scoteam și cuțitul.
Președintele: În ce relații erai cu Codin?
Atîrnatu: Ne dușmăneam de la o fată. Voiam să-l bat și, pînă la urmă, ne-am bătut.
Președintele: S-a scos cuțitul la bătaia voastră?
Atîrnatu: Da, s-a scos.
Președintele: A curs sînge?
Atîrnatu: A curs.
Președintele: Mult?
Atîrnatu: Cam mult.
Președintele: Spune ce știi despre această bătaie!
Atîrnatu: Eu eram cel mai tare în mahalaua mea. Codin era cel mai tare în Comorofca lui. Trebuia să se aleagă unul din doi, de care ceilalți să știe de frică. Într-o zi, ne-am dus vreo doișpe, cu lăutari, la cîrciuma din Comorofca. Acolo, Codin cu-ai lui. Ne-am așezat pe la mese și-am băut binișor.
Președintele: Cine a început?
Atîrnatu: Codin.
Anghelina (din sală, se ridică și strigă): Nu-i adevărat. Minți!
Președintele (adresîndu-se sălii): Liniște!
Procurorul (către președinte): În interesul elucidării cazului, rog instanța să ia în considerație incidentul.
Președintele (adresîndu-se sălii): Cine a vorbit?
Anghelina (din sală): Eu, martora Anghelina Nicolaidi.
Președintele (lui Atîrnatu, pe ton aspru): Îți atrag atenția că legea pedepsește martorii mincinoși. Spune adevărul!
Atîrnatu: Suindu-li-se vinul la cap, ai mei au început să caute pricină.
Avocatul (către președinte): Cer instanței să rețină că nu Codin a provocat bătaia.
Președintele (către secretar): Să se consemneze în procesul-verbal; *(martorului):* Continuă!
Atîrnatu: Am cerut lăutarilor să cînte, dar ei se codeau. Atunci, un jăvlan de-ai mei răcni: „Cîntați, leproșilor! Ce? Ați înlemnit, fiindcă v-am adus în cuibul secăturilor ăstora de comorofceni?“
Avocatul (către martor): Ce-a spus Codin?

Scanned with OKEN Scanner

Preşedintele: Răspunde!
Atîrnatu: Codin tăcea mereu.
Avocatul (instanţei): Rog instanţa să reţină.
Preşedintele (secretarului): Consemnaţi. *(martorului)* Continuă!
Atîrnatu: Fricoşii o şterseră. Doi marinari străini, care treceau prin faţa cîrciumii, au fost agăţaţi de doi de-ai mei. Cam asta-i.
Avocatul (preşedintelui): Propun instanţei să întrebe pe martorul Adrian dacă cunoaşte acest incident şi să spună ce atitudine a luat Codin.
Preşedintele: Răspunde!
Adrian: Da, cunosc incidentul. Codin s-a ridicat, cu o semeţie înfricoşătoare, şi într-o tăcere de mormînt, tună către duşmani: „Dacă haitele voastre se leagă de străini, aici, vor avea de a face cu mine". Bătaia începu. Codin căzu în grămadă ca un trăsnet.
Preşedintele (lui Adrian): Mulţumesc! *(lui Atîrnatu):* Mai ai de spus ceva?
Atîrnatu: Da. După bătaie, trei trupuri zăceau la pămînt. În timp ce Codin se apăra de bîta mea, cineva a strigat: „Codine!... Mă omoară!..."
Preşedintele: Cine a strigat?
Atîrnatu: Nu ştiu.
Avocatul: Poate ştie martorul Adrian?
Adrian: Da, ştiu. Era Alexe.
Avocatul: Victima pentru care este judecat acum Codin?
Adrian: Da.
Avocatul: Onorată instanţă, informaţia este foarte importantă şi rog să se consemneze faptul că inculpatul a salvat de la moarte în această împrejurare pe Alexe.
Preşedintele (secretarului): Consemnaţi! *(lui Atîrnatu):* continuă!
Atîrnatu: Codin s-a întors şi l-a croit pe cel din faţa lui Alexe cu ciomagul, apoi s-a năpustit spre mine. De frică, m-am pus pe fugă. Am scăpat ca prin minune. Codin s-a împiedicat de un copil şi a căzut cu capul în ţărînă.
Preşedintele: Ştii numele copilului?
Atîrnatu: Nu mi-l mai amintesc.
Avocatul: Martorul Adrian îl cunoaşte?
Adrian: Copilul de atunci sînt eu.
Preşedintele: De ce l-ai împiedicat?
Adrian: Pentru că nu s-a găsit nimeni care să scape un om de la moarte, nimeni care să evite unui fost ocnaş o nouă osîndă.
Preşedintele: Cum a privit Codin gestul dumitale?
Adrian: A părut tare mulţumit.
Procurorul (lui Adrian): Ce a urmat după bătaie?

Scanned with OKEN Scanner

Adrian: Mulțimea a început să se adune cu teamă. Nici o ambulanță, nici un polițai. *Omenirea era liberă în acele vremuri să se omoare.*
Președintele (secretarului): Să intre martorul următor!
Secretarul: Zugravu Joița!
Joița: Eu sînt.
Președintele: Repetă după mine jurămîntul: Jur...
Joița: Jur că voi spune adevărul și numai adevărul!
Președintele: Ești mama lui Adrian Zugravu?
Joița: Da.
Președintele: Cunoști pe acuzatul Codin?
Joița: L-am cunoscut cînd ne-am mutat în Comorofca. Eram vecini.
Președintele: Ce știi despre moartea lui Alexe?
Joița: Nu știu nimic, n-am fost de față.
Președintele: Cunoști vreun amănunt care să-l fi dus pe Codin la uciderea lui Alexe?
Joița: Cred că în timpul holerei Alexe nu s-a purtat față de Codin ca un adevărat prieten.
Președintele: Precizați!
Joița: De frica holerei, am fugit în bălțile Dunării. Codin ne-a luat. Și tot el m-a salvat de la moarte, căci mă-mbolnăvisem și eu. În noaptea în care m-a îngrijit, Irina, iubita lui Codin, l-a înșelat cu Alexe.
Președintele: Pe ce îți bazezi afirmația?
Joița: Dimineața, Codin a găsit ghemușorul cu camfor pe care Irina îl purta la gît, în locul unde dormea Alexe.
Președintele: Cum a reacționat Codin?
Joița: A alergat către căruță, l-a strigat pe Alexe și împreună cu Adrian al meu a pornit în goana mare spre cîrciuma Anghelinei.
Avocatul: Cer să se consemneze că Alexe și Irina, prin legăturile lor, l-au provocat pe Codin.
Procurorul: Mă asociez întîmpinării ridicate de apărare.
Președintele: Instanța consideră întemeiate intervențiile apărării.
Irina (obraznic): De ce mă amestecați în crima pe care a făcut-o Codin?
Președintele: Atrag atenția că la o nouă întrerupere, evacuez din sală pe cei care tulbură dezbaterile. *(Secretarului)*: Martorul următor.
Secretarul: Nicolaidi Anghelina!
Anghelina: Sînt aici, maică.
Președintele: Vîrsta dumitale.
Anghelina: Cu ajutorul lui Dumnezeu, am împlinit 60 de ani.
Președintele: Repetă după mine jurămîntul... Să știi că legea pedepsește mărturia mincinoasă.

Scanned with OKEN Scanner

Anghelina: Cum să mint, păcatele mele, că n-am de ce! *(repetă jurămîntul).*

Președintele: Ai avut cîrciumă în mahalaua Comorofca?

Anghelina: Am avut.

Președintele: Cine venea, de obicei, la cîrciumă?

Anghelina: Hamalii din port.

Președintele: Aveau loc scandaluri?

Anghelina: De ce să spun că nu. Aveau. Mai ales duminica și zilele de sărbătoare erau cinstite cu sînge din belșug, acela care țîșnea dintr-o inimă atinsă de vîrful cuțitului, sau care curgea cu mațe cu tot, dintr-o burtă spintecată.

Președintele: Codin lua parte deseori la aceste încăierări?

Anghelina: Nu lipsea niciodată de la aceste „partide". Lua parte, dar în felul său.

Președintele: Cum adică „în felul său"?

Anghelina: Codin era cel din urmă om de care să te îngrozești, dar cel dintîi de care trebuia să te temi. Era „uriașul portului", datorită „valorii lui morale" *(rîsete în sală).* Vă rog să nu rîdeți! Cei ce-l cunoșteau spuneau: „Nimeni nu știe să spintece o burtă *pe mai bună dreptate* decît Codin".

Președintele: Venea și Alexe la cîrciumă?

Anghelina: Alexe? Da, venea, de fiecare dată împreună cu Codin.

Președintele: În ce relații se aflau Alexe și Codin?

Anghelina: Nu puteai să rostești numele unuia fără să te gîndești numaidecît la celălalt. Alexe nu cînta niciodată decît numai pentru Codin.

Președintele: Ce amănunte poți da despre Alexe?

Anghelina: Era plăpînd, dar iute ca veverița și viclean.

Avocatul (instanței): Un cărăuș *viclean.*

Președintele (Anghelinei): Continuă!

Anghelina: Dacă cineva îndrăznea să rîdă de Alexe, Codin îi lua apărarea, aruncînd cîte un pahar în fața îndrăznețului.

Președintele: Mai avea și alți prieteni Codin?

Anghelina: Nu. Era mare cinste să poți macar ciocni cu Codin.

Președintele: Ai văzut cînd Codin l-a omorît pe Alexe?

Anghelina: Am văzut:

Președintele: Spune cum s-au petrecut lucrurile!

Anghelina: Alexe se afla la masă cu Codin și Adrian. Cu o lovitură în tejghea, Alexe vru să sperie un bețivan bătrîn. Codin tresări, se ridică și-l privi lung. Alexe îl întrebă dacă i-a făcut rău zgomotul. Codin răspunse: „Foarte rău! M-ai lovit drept în inimă". După aceasta, îi ceru lui Alexe să-i cînte *Cîntecul prieteniei.*

Scanned with OKEN Scanner

Avocatul (instanței): Cîntecul prieteniei *trădate*, probabil!
Anghelina: Asta am înțeles-o abia după aceea.
Președintele (Anghelinei): Continuă!
Anghelina: În timp ce Alexe cînta, Codin s-a apropiat de el și i-a înfipt cuțitul în inimă. Pe urmă, s-a repezit în căruța lui Alexe și a dispărut.
Președintele (avocatului și procurorului): Mai aveți de pus vreo întrebare? *(Ambii răspund negativ) (Adresîndu-se martorei):* Semnează declarația! *(Anghelina semnează și iese.)*
Președintele (secretarului): Cîți martori mai sînt de audiat?
Secretarul: Încă trei.
Președintele: Să vină următorul!
Secretarul: Sălciu Irina!
Irina: Sînt aici, domnule președinte.
Președintele: Repetă după mine: Jur că voi spune adevărul... Atrag atenția în mod special că trebuie să fii sinceră.
Irina: Jur că voi spune adevărul!
Președintele: Din declarațiile unor martori, a reieșit că erai iubita lui Codin. Avea motive Codin să te supravegheze?
Irina: Nu i-am dat de prea multe ori prilejul să mă bănuiască.
Președintele: Precizează, dacă nu-ți vine prea greu, unul din aceste „prilejuri"!
Irina: Nu, nu mi-i greu! În mahalaua noastră era un „cotoi" vestit, care cînta pe la ferestrele „gagicelor". Într-o zi, „cotoiul" a venit și sub geamul meu. Dar de după colț a apărut Codin, care s-a făcut galben ca ceara. L-a făcut pe „cotoi" să se dezbrace și l-a purtat în pielea goală prin toată mahalaua. Ce m-am mai distrat și eu atunci!
Avocatul: Îți făceau plăcere asemenea „distracții nevinovate"?
Irina: Da, de ce nu?!
Președintele: Ce s-a petrecut între voi înaintea crimei?
Irina: În timpul holerei, fiindcă Joița s-a îmbolnăvit, m-am îndepărtat printre sălcii. Alexe se ținea scai după mine.
Președintele: Care a fost atitudinea dumitale față de Alexe?
Irina: Nici nu mă gîndeam să răspund dragostei lui.
Joița (din sală, ridicîndu-se): Nu-i adevărat, vreau să vorbesc!
Președintele (Joiței): Liniște! *(Se consultă cu asesorii, apoi)* Vorbește!
Joița (din sală): Încă înainte de a mă îmbolnăvi, am prins privirile pline de înțeles pe care Irina le arunca lui Alexe.
Președintele (Joiței): Pe cine îl crezi vinovat în mai mare măsură de legătura dintre Alexe și Irina?
Joița: Sînt convinsă că mai vinovată este Irina.

Scanned with OKEN Scanner

Irina (agitată, spontan): Dar Alexe se ținea scai după mine, nu eu după el. Pe mine nici nu mă interesa.

Președintele (Irinei): Răspunzi numai cînd ești întrebată. *(Joiței):* Ca una ce cunoști comportarea lui Codin, te întreb: a dat el vreodată prilej Irinei să-l prefere pe Alexe?

Joița: Nu, după cîte știu, niciodată. Întotdeauna Codin a înconjurat-o pe Irina cu întreaga lui dragoste.

Procurorul (se ridică, președintelui): Cer cuvîntul!

Președintele: Poftim, aveți cuvîntul.

Procurorul: În lumina depozițiilor martorilor, rezultă că Irina Sălciu are o răspundere morală directă în împrejurările care au determinat crima comisă de Codin. În mod conștient, Irina a întreținut legături cu Alexe, care constituiau premise certe ale unui deznodămînt fatal. Cer onoratului tribunal să rețină în instanță pe Irina pînă la sfîrșitul ședinței.

Președintele (se consultă cu asesorii, apoi): Tribunalul admite cererea procuraturii. *(Irina se așază pe banca acuzaților) (Secretarului):* Martorul următor!

Secretarul: Comorofceanu Anastasia!

Anastasia (Se ridică încet, buimăcită și se apropie privind în dreapta și în stînga. Nu spune nimic).

Președintele: Dumneata ești mama lui Codin?

Anastasia (Aprobă din cap).

Președintele: Răspunde clar la întrebările tribunalului!

Anastasia (morocănos): Da!

Președintele: Spune după mine jurămîntul pe care trebuie să-l depui în fața legii. Jur...

Anastasia (face cruce de mai multe ori, în timp ce repetă jurămîntul).

Președintele: Știi că legea pedepsește martorii mincinoși.

Anastasia (Își face, mașinal, cruce).

Președintele: Spune ce știi despre crimă!

Anastasia: Nu știu, n-am fost acolo.

Președintele: Cum de a ajuns Codin criminal?

Anastasia: Nici nu se putea să nu ajungă criminal.

Președintele: Ni se pare cu totul curios ca o mamă să răspundă astfel.

Anastasia: Ce știi dumneata! Am crescut un șarpe la sîn, nu un copil. Mă bătea, mă chinuia. Mă zvîrlea noaptea în drum, în ploaie și zăpadă.

Procurorul (tribunalului): Cer să se rețină acest aspect.

Președintele (secretarului): De acord. *(După un moment, Anastasiei):* Mai cunoaște cineva aceste fapte?

Anastasia: Femeile care mă adunau noaptea de pe drumuri ca să mă adăpostească.

Scanned with OKEN Scanner

Președintele: De ce te bătea copilul dumitale?

Anastasia: Pentru că era o fiară. De la doisprezece ani, cînd se îmbăta, ne bătea. Cu cît creștea, se făcea tot mai îndrăcit și mă chinuia, maică, mă chinuia și nici un gologan nu aducea în casă. Și eu, vai de sufletelul meu, nici nu știam ce să-i mai fac, ca să-i intru în voie.

Președintele: Dumneata n-ai chiar nici o vină în înrăirea lui Codin?

Anastasia: Doamne ferește *(își face repede cruce).* Eu l-am iubit. L-am îngrijit ca pe ochii din cap.

Joița (revoltată): Nu-i adevărat. Anastasia l-a împins la crimă.

Președintele (după o liniște penibilă): Ce vrei să spui cu asta?

Joița: Codin a avut o copilărie chinuită. Anastasia era sălbatic de tăcută, sgîrcită pînă la dezgust, dușmănoasă. Cînd mergea pe drum, ținea mereu ochii în pămînt, ca să adune cuie ruginite, cîrpe, cioburi și cutii goale de chibrituri. Își bătea copilul, îl schingiuia ca să-i aducă gologani. L-a hrănit cu venin. Zgîrcenia mamei îl scotea din minți și atunci o bătea și o dădea afară.

Președintele: Ai avut de a face direct cu Anastasia?

Joița: Da. Am adăpostit-o într-o noapte. Am sfătuit-o să-și vîndă pămîntul, să-și plătească datoria față de băiat, că așa e drept.

Președintele: Și ce a răspuns?

Joița: Mi-a spus așa: „Băiatul tău ar fi făcut mai bine să-l lase pe Codin să-l ucidă pe Atîrnatu. Ar fi fost acum la ocnă și scăpam de dînsul".

Avocatul (ridicîndu-se și acuzator): Nimeni nu și-a putut închipui ca o mamă să ajungă pînă aici!

Președintele (după cîteva clipe de tăcere, Anastasiei): Mai ai ceva de spus?

Anastasia (cu atitudinea cunoscută, tace).

Procurorul (se ridică): Pentru elucidarea cazului, cer ca martora Anastasia să fie reținută în instanță, pînă la sfîrșitul ședinței.

Președintele (se consultă cu asesorii, apoi): Tribunalul admite cererea procuraturii. *(Anastasia ia loc alături de Irina, pe banca acuzaților). (Secretarului):* Martorul următor!

Secretarul: Filipoiu Haralamb!

Filipoiu: Da. Să vin acolo?

Președintele: Apropie-te! Ia spune ce știi despre moartea lui Alexe?

Filipoiu: Nu știu nimic. Am aflat și eu mai tîrziu.

Președintele: De cînd îl cunoști pe Codin?

Filipoiu: De cînd eram copil.

Președintele (arătînd spre Anastasia): O cunoști pe Anastasia?

Filipoiu: O cunosc bine.

Președintele: E adevărat că Anastasia își chinuia copilul, silindu-l de mic să muncească și să-i aducă bani?

Scanned with OKEN Scanner

Filipoiu: Este adevărat. Părinții lui Codin au avut ceva pămînt, dar l-au pierdut. Au ajuns de-și mîncau de sub unghii. Își băteau copilul să facă cele mai grele munci. Pe deasupra mai și rîdeau de el, spunîndu-i că-i urît. Asta doare.

Președintele: E adevărat că băiatul a început să-i bată?

Filipoiu: Da, e adevărat. Copilul s-a înrăit. Cum erau bătrîni, Codin îi lua de chică și îi zvîrlea afară. Dar avea suflet și-i primea din nou în casă.

Președintele: Ce mai știi despre Codin?

Filipoiu: L-am reîntîlnit pe cînd avea optsprezece ani. Trecea adesea Dunărea înot la noi. Nu avea pe nimeni. Ne spunea: „Voi îmi sînteți prieteni buni, nu-mi cereți niciodată nimic."

Președintele: După crimă, l-ai mai văzut pe Codin?

Filipoiu: Nu, nu l-am mai văzut.

Președintele: Semnează, moșule, declarația!

Filipoiu (semnează declarația, după care pleacă în sală).

Procurorul (se ridică, ceremonios): Onorată instanță, am ascultat depozițiile martorilor. În urma datelor, precizărilor, amănuntelor prezentate de aceștia, crima lui Codin are profunde implicații sociale, ea acuzînd, în același timp, o întreagă societate. Pentru înlăturarea oricărui dubiu în această privință, cer tribunalului reaudierea martorului Adrian Zugravu *(respectiv Panait Istrati).*

Avocatul: Mă asociez propunerii procuraturii.

Președintele (se consultă cu asesorii, apoi): Tribunalul este de acord și roagă procuratura și apărarea să-și formuleze întrebările. *(Secretarului):* Să se apropie martorul!

Secretarul: Martorul Adrian Zugravu!

Adrian (se apropie de masa completului de judecată).

Președintele (procurorului): Aveți cuvîntul!

Procurorul: A reieșit din unele depoziții că acuzatul Codin era dușmănit de unii, temut în mahala, rece și brutal. Pe de altă parte, s-a afirmat aici că inculpatul arăta, uneori, adevărate calități sufletești și că manifesta aversiune față de nedreptățile societății în care trăia. Să spună martorul care erau adevăratele relații ale lui Codin cu societatea timpului său.

Adrian: Codin a fost o victimă a societății burgheze. Pe de o parte, a fost victima egoismului feroce al părinților lui, pe de altă parte, o victimă a mahalalei, mediu de mizerie și promiscuitate. Codin a fost un om bun între oameni înrăiți. O dovedesc sentimentele de prietenie, de revoltă împotriva oricărei nedreptăți. Pentru toate acestea era capabil de orice sacrificiu.

Președintele: Poți da un exemplu concludent?

Scanned with OKEN Scanner

Adrian: Sigur. E frăția noastră pînă la moarte. Nu pot uita bucuria lui cînd i-am oferit prietenia mea de copil, cuvintele lui de atunci: „Tot face să fii om, chiar cînd ai un bot de maimuță, dacă poți să te faci iubit într-atîta de un copil!“ Nici cuvintele lui cînd ne-am legat frați de cruce: „Bea, frățioare, și inimioara ta va ști ce este iubirea unui ocnaș — după cum a mea va duce cu ea în groapă iubirea unui copil!...“

Președintele (procurorului): Mai aveți de pus vreo întrebare?

Procurorul: Nu. Totul este clar pentru mine.

Președintele (către avocat): Dumneavoastră?

Avocatul: Nu, nici eu.

Președintele: Eu vreau să-i mai pun o întrebare lui Adrian Zugravu. După uciderea lui Alexe, l-ați mai întîlnit pe Codin?

Adrian (după o tăcere îndelungată): Da. *(Reacție mare la complet).*

Președintele: Relatați împrejurările!

Adrian (copleșit de amintire, cu emoție profundă): După cîteva luni de la crimă, eram singur și mîhnit, cu privirea pierdută deasupra unei cărți, sub lumina lămpii, cînd, pe la opt seara, un toc-toc ce abia se auzi în geamul negru și ud dinspre stradă, mă făcu să las cititul și să ies. În curte, întuneric și potop. Ploua cu găleata. Străbătui cu greu pînă la poartă... dar mă dădui înapoi: Codin, încovoiat, sta în fața mea!... Un val de durere îmi umplu inima. Codin îmi spuse: „Nu te speria! Ce vrei?... Toată viața am fugit de slutenia mea, m-am războit cu ea, dar degeaba. Acum m-am împăcat, trăim în bună tovărășie.“ Am intrat în casă la el. Mama Anastasia a înlemnit cînd l-a văzut. În timp ce se întindea în pat, mi-a mai spus: „Picătura de sînge sorbită din brațul tău de copil nevinovat n-a putut nimici veninul pe care l-am primit în vinele mele de la *năpîrca asta.*“ Mai tîrziu, reflectînd la aceste cuvinte, am pătruns adevăratul lor înțeles. Mi-a mai spus: „Te rog, Adriane, să te gîndești întotdeauna cu milă la bietul Codin. Căci, deși viața mi-a fost ticăloasă, să știi că totdeauna am căutat să fac binele... Dar n-am întîlnit decît răutate!...“ *(Moment de tăcere. Dus pe gînduri, Adrian încearcă să se îndepărteze de masa completului de judecată).*

Președintele: Continuă, Adrian!

Adrian: Codin a adormit cu fața în sus. Dormea dus. Îndată începu să sforăie năpraznic, cu gura căscată, o gură mare cît o cană și năvălită de păr lung. Atunci o văzui pe mama Anastasia ridicînd capul cu asprime. Privirea ei, furișe de obicei, se opri mai întîi asupra gurii lui Codin, apoi asupra mea, plină de dispreț. Începu să umble de colo pînă colo, luă o oală, o lăsă, înteți focul și căută ceva pe sub pat. *(Anastasia, înnebunită, se ridică).* La urmă mă privi cu nerușinare și-mi spuse: „Ia șterge-o!“.

Scanned with OKEN Scanner

Anastasia (strigă): Taci, Adrian!
Președintele (categoric): Continuă, Adrian!
Adrian: M-am întors acasă. Ploaia încetase. Atunci, liniștea nopții fu săgetată de un răcnet înspăimîntător de fiară înjunghiată, urmat de un alt răcnet, tot așa de fioros, apoi nu se mai auziră decît horcăituri groaznice.
Anastasia (strigă): Nici un cuvînt mai mult!
Președintele; Continuă!
Adrian: Îmi luai repede galenții și sacul și deschisei ușa. Mama Anastasia l-a opărit pe Codin cu o oală de untdelemn clocotit. *(Anastasia cade în scaun ghemuită). (După o pauză):* Am zărit numai sacul cu care era acoperit Codin, pe jumătate asvîrlit afară din odaie. Sacul nu mai mișca. Alături, pe prispă, mama Anastasia se ghemuise lîngă cadavrul fiului ei, cu o lumînare de cinci parale în mînă. Îl privea cum privești o rîmă.
Avocatul (se ridică revoltat): Cer cuvîntul!
Președintele: Apărarea are cuvîntul.
Avocatul: Onorată instanță, mă ridic revoltat împotriva acestei femei, care a pîngărit cuvîntul mamă prin întreaga ei viață, culminînd cu uciderea propriului fiu. Am greși, însă, dacă am considera-o singura vinovată. În rîndul acuzaților, alături de ea, trebuie să stea întreaga societate care a generat specimene de teapa Anastasiei și Irinei. *(După o pauză)* Evocînd viața lui Codin, retrăiesc propria copilărie. Fiecare dintre noi ne amintim cu duioșie de momentele însorite ale copilăriei. Pentru Codin, însă, copilăria a fost un continuu șirag de lacrimi. Iar viața, o expresie a revoltei împotriva nedreptății. În consecință, cer, cu hotărîre, acuzării, revizuirea rechizitoriului.

Nu pot, onorată instanță, să-mi închei cuvîntul, fără a mulțumi lui Adrian Zugravu pentru depoziția sa, generată de un umanism la înălțimea vremurilor noastre. Iar scriitorului Adrian Zugravu îi strîng cu căldură mîna, recunoscător că a făcut cunoscut lumii, prin nuvela sa, viața grea a lui Codin, plină de grave semnificații. *(Avocatul merge spre Adrian, acesta îi iese în întîmpinare și-și strîng mîinile.)*
Președintele: Dau cuvîntul procuraturii.
Procurorul: Onorată instanță, în urma depozițiilor martorilor și a cuvîntului apărării, consider că s-a făcut lumină în cazul dezbătut de tribunal. Mă asociez în întregime concluziilor apărării. Procuratura, identificîndu-se cu opinia tuturor oamenilor cinstiți din această țară, acuză de crimă cu premeditare pe Anastasia, mama lui Codin și, alături de ea, toate vestigiile unui trecut pentru totdeauna apus.

Scanned with OKEN Scanner

Președintele (se consultă o clipă cu asesorii, apoi): Tribunalul este în întregime de acord cu pledoaria apărării și acceptă rechizitoriul procuraturii.

(Dacă se poate procura filmul **Codin,** *în regia lui Henri Colpi, Președintele adaugă)*: Trecem la reconstituirea faptelor! (Se stinge lumina și se proiectează filmul. Regizorul procesului literar poate alege — în cazul că dispune și de filmul amintit — soluția integrării în desfășurarea procesului a unor fragmente semnificative din film, care să ilustreze depozițiile martorilor. Se înțelege că, într-o asemenea variantă, efectele spectaculare sînt deosebite.)*

Pregătirea unui proces este o activitate identică cu munca de realizare a unui spectacol teatral. Cea mai dificilă operație este *întocmirea scenariului*, pentru că pe lîngă cunoașterea temeinică a operei de la care se pornește, a procedurii și terminologiei juridice, ea presupune și anumite aptitudini literare din partea celui care se încumetă a redacta un scenariu. Odată scenariul întocmit, se trece la pregătirea spectacolului, care va începe cu *lectura atentă a operei* în discuție. Lectura operei este obligatorie nu numai pentru cei care vor interpreta, ci și pentru masa spectatorilor. Altfel, dezbaterea *judiciară* nu poate fi urmărită și deplin înțeleasă. Îndeplinită și această condiție, în primul rînd de interpreți, se face o *distribuție provizorie. Se citește expresiv scenariul* de către regizor, apoi, se face o *analiză* amănunțită *a personajelor* și a problematicii implicate. După această operație, la care elevii interpreți trebuie să-și aducă din plin contribuția, se trece la *lectura pe roluri*, moment în care regizorul urmărește cum sînt reliefate prin ton, debit, mimică, gesturi, intențiile personajelor și, în același timp, dacă interpreții sînt bine distribuiți. În cazul în care constată că unii interpreți nu sînt potriviți în rol, el operează schimbările de rigoare, iar după alte cîteva lecturi *definitivează distribuția.* Cu distribuția definitivată, se trece la faza *repetițiilor la masă*, pe parcursul căreia interpreții memorează rolurile. Se poate însă folosi și varianta debitării replicilor de pe fișe. Înainte de a trece la faza repetițiilor pe scenă, este recomandabil să se asiste la desfășurarea unor procese, la tribunalul din localitate (acolo unde există, bineînțeles). Cînd se trece la această fază, trebuie să se procure și decorul respectiv: mese, scaune, ca într-o sală de tribunal. Înscenarea nu este prea dificilă, pentru că nu solicită un joc de scenă prea variat, în majoritatea cazurilor personajele avînd o poziție statică. Accentul trebuie pus pe nuanțarea replicilor, pe mimică, gesturi și pe ritm, nuanțare care se obține prin valorificarea meșteșugită a pauzelor și a înlănțuirii

* La alcătuirea scenariului, am beneficiat de asistența tehnică a regizorului T. Penția.

Scanned with OKEN Scanner

replicilor participanţilor la dezbatere. O atenţie mare se cuvine acordată mijloacelor tehnice: lumină, proiecţii, acestea mai ales fiind de mare efect într-un proces literar. Nu trebuie neglijată costumaţia personajelor. Completul de judecată va purta costumaţia tradiţională specifică. Celelalte personaje: inculpat, martori, avocat, procuror vor fi îmbrăcate potrivit cu starea lor socială, prezentată în operă.

Cînd spectacolul este finisat, se programează reprezentarea. Ca şi în cazul unui spectacol de teatru, aceasta trebuie bine organizată: se anunţă din vreme data, se popularizează opera, pentru a fi citită, se trimit invitaţiile etc.

4.6. Vizitele şi excursiile

Sînt forme de organizare a procesului învăţării prin care elevul dobîndeşte cunoştinţe pe bază de *experienţă directă.*

Vizita este o deplasare organizată la o instituţie, întreprindere, muzeu, cu scop instructiv-educativ.

Excursia e o deplasare organizată în natură, cu acelaşi scop, incluzînd, în traseul ei, vizitarea uneia sau mai multor instituţii sau altor obiective.

Vizitele şi excursiile sînt căi preţioase de receptare a literaturii, de sensibilizare pentru frumosul din literatură şi natură, de documentare, de fixare a cunoştinţelor literare şi de cultură generală, de cultivare a sentimentului patriotic, de stimulare a aptitudinilor creatoare ale elevilor. Studiul modern al literaturii în şcoală nu poate fi conceput fără o judicioasă valorificare a valenţelor instructiv-formative ale excursiilor şcolare. Utilizarea acestor forme de organizare a învăţării presupune o anumită metodologie, în linii mari cristalizată şi descrisă în cîteva lucrări pe această temă.[1]

O primă operaţie care se impune în legătură cu integrarea excursiilor în procesul instructiv-educativ din şcoală este *planificarea* lor. De la începutul anului şcolar, se vor planifica, pe clase, grupuri de clasă sau pe şcoală, vizitele şi excursiile absolut necesare, ţinîndu-se cont de posibilităţi: zona geografică în care se află şcoala, obiectivele existente în acea zonă, condiţiile concrete de deplasare, căile de acces şi de natura temelor prevăzute în programele şcolare.

---

[1] Giurcănescu C. şi Adămuţ Zoe, *Excursia şcolară*, Bucureşti, E.D.P., 1962; Cîrlan Ion, *Folosirea excursiei ca mijloc important de îmbogăţire a cunoştinţelor de literatură a elevilor.* În: „Revista de pedagogie", 1, 1962; Handoca Mircea, *Excursia literară*, Bucureşti, E.D.P., 1971.

Scanned with OKEN Scanner

Pregătirea excursiei literare — ca a oricărei excursii, de fapt — impune, mai întîi, *fixarea obiectivelor* și, în strînsă legătură cu acestea, *fixarea itinerarului.*

Orice excursie este precedată de o *etapă premergătoare*, în care profesorul de specialitate se *documentează* temeinic, în funcție de obiectivele propuse și de itinerar. În această etapă se aleg și *metodele* și *procedeele* care vor fi folosite în cadrul excursiei (expunerea, conversația, observația, demonstrația, lucrul cu cartea etc.). După prealabila documentare a profesorului, urmează *popularizarea traseului* excursiei, a *materialului bibliografic* și parcurgerea de către elevi a acestui material. Acum e vorba deci de documentarea elevilor. Tot în etapa premergătoare, se dau indicații privind *tehnica observării*, a fotografierii, a întocmirii de schițe, hărți sau albume de excursie.

A doua etapă este *excursia propriu-zisă*, cînd în mod organizat, colectivul de elevi, împreună cu profesorul sau profesorii de literatură, parcurg traseul stabilit, urmărind realizarea obiectivelor propuse. Înainte de vizitarea unor obiective prevăzute în itinerar, profesorul de literatură trebuie să stea de vorbă cu ghidul, pentru a-i spune cine sînt vizitatorii, care este nivelul cunoștințelor lor și scopul vizitei. În funcție de acești indici, ghidul va trebui să-și selecteze exponatele, să le prezinte într-o anumită ordine, pentru ca expunerea sa să fie adecvată și deci folositoare.

Ultima etapă este perioada de *valorificare a datelor și impresiilor* culese. Nu are o durată precis determinată, ea este nelimitată. Totuși unele activități vizînd valorificarea cunoștințelor dintr-o excursie trebuie să se organizeze imediat după terminarea ei. Printre aceste activități se numără: *discuțiile* în cercurile literare despre impresiile de călătorie, *concursurile* gen „Drumeții veseli" sau „Cine știe cîștigă", definitivarea *jurnalelor* de excursie, *publicarea impresiilor* în revista școlii, întocmirea de *albume* și *panouri* cu fotografii. Dar cea mai importantă și edificatoare valorificare a datelor și impresiilor furnizate de excursia școlară este cea făcută în timp, în cadrul lecțiilor de literatură, în procesul comentării textului literar, cînd elevii au prilejul să stabilească diverse conexiuni, cît și în exersarea diferitelor tipuri de compoziții, vizînd dezvoltarea creativității.

4.7. Concursul de literatură „M. Eminescu"

A intrat, de mai mulți ani, în tradiția școlii noastre, antrenarea elevilor din diversele tipuri de școli în participarea la un concurs de amploare, care se desfășoară anual, cunoscut sub numele de *Concursul de literatură „M. Eminescu"*. În anul 1974, acest concurs ajunsese la cea

Scanned with OKEN Scanner

de-a XVII-a ediție. An de an, el a mobilizat un număr mereu sporit de participanți, dovedind larga popularitate de care se bucură în rîndurile elevilor și, totodată, înaltele sale virtuți instructiv-educative, ca una din principalele și prestigioasele forme de organizare și stimulare a studiului literaturii în școală și în afara ei. Este o formă instituționalizată, fiind organizată de Ministerul Educației și Învățămîntului, de C.C. al U.T.C. și Societatea de științe filologice din R.S.R.

Concursul național de literatură — cu faze școlare, orășenești, județene și republicane — urmărește cultivarea, în rîndul elevilor, a gustului pentru literatură, a dragostei pentru limba și literatura română, a pasiunii pentru studiu și cercetare; el contribuie, în același timp, la educarea și formarea tineretului școlar pentru muncă și viață și, în cele din urmă, la descoperirea și stimularea talentelor. Varietatea subiectelor pe care elevii sînt chemați să le trateze, în cadrul diferitelor faze ale concursului, îi pune pe aceștia în fața unor probe ale căror dificultăți sporesc, gradual, de la o fază la alta, menținîndu-se, astfel, mereu viu, interesul participanților, caracterul stimulativ al competiției.

Avînd în vedere deosebitul rol instructiv-educativ al concursului profesorilor de literatură le revine obligația moral-profesională a popularizării acestei forme de activitate printre elevi și aceea de a îndruma atent și competent pregătirea lor. În acest sens, se impun înlăturate aspectele formale, care se mai întîlnesc, pe alocuri, în pregătirea și participarea elevilor la concursul de literatură în discuție. Fenomene ca: impunerea obligației de a participa, pregătirea în campanii, formularea de subiecte de pe pozițiile unei viziuni documentarist-istoriste, factologice, care solicită memoria elevilor, în dauna creativității și a aptitudinilor literare, nerespectarea particularităților de vîrstă, a specificului diferitelor tipuri de școli, în formularea probelor, sînt neajunsuri — manifestate mai ales în fazele inițiale: școală, oraș — care se cer, în perspectivă, eliminate. Participarea elevilor trebuie să fie expresia unor opțiuni deliberate, pregătirea lor trebuie să fie *continuă*, *intensivă* și *productivă*, în sensul pe care învățămîntul activ îl dă termenului, probele de concurs trebuie să pună la contribuție diversele posibilități ale elevilor: documentare, spirit critic, imaginație, creativitate, exprimare, cu accentul pe originalitate. Activitățile cotidiene desfășurate la ore, acelea care au loc în cadrul cercurilor literar-artistice, îndrumarea atentă a lecturilor în afara clasei sînt mijloace prin care profesorul de literatură poate asigura o pregătire continuă și constantă a elevilor, în vederea participării cu succes la concursul de literatură.

Noua formă a publicației „Limba și literatura română", revistă trimestrială pentru elevi, editată de Societatea de științe filologice din R.S.R., publică, printre altele, cele mai valoroase creații ale elevilor premiați și este în măsură să constituie un stimulent în plus.

Scanned with OKEN Scanner

5. PREGĂTIREA PROFESIONALĂ, DE BAZĂ, A PROFESORULUI DE LITERATURĂ, CONDIȚIE ESENȚIALĂ A MODERNIZĂRII STUDIULUI LITERATURII ÎN ȘCOALĂ

Discuțiile despre modernizarea învățămîntului au devenit un loc comun, ceea ce nu e rău. Dar faptul poate însemna și un simptom îngrijorător, mai ales cînd se constată că multe din aceste discuții vehiculează deziderate vagi, cu totul generale, deviind atenția de la *esența* problemei. Intervențiile pertinente pe această temă concentrează însă atenția asupra principalelor obiective ale acțiunii de renovare a învățămîntului, reținînd ca atare: necesitatea modernizării *conținutului* învățămîntului, a *metodelor*, *mijloacelor* și *formelor*. Pare — într-un fel — curios că și în lucrările serioase, izvorîte dintr-o indubitabilă competență teoretică-practică, problema pregătirii speciale a cadrelor didactice este oarecum neglijată, nu este considerată ca o condiție majoră a procesului de perfecționare continuă a învățămîntului. De aceea, o discuție — fie ea și sumară — pe tema pregătirii de bază a profesorului de literatură, ca una din condițiile importante ale modernizării studiului literaturii în școală, se impune de la sine.

Practica milenară ne învață că nu trebuie așezată căruța înaintea cailor, ci invers. Ce legătură poate avea exemplul cu problema noastră? Are. Și încă una foarte mare, pentru că vorbind mereu despre modernizarea conținutului învățămîntului și a tehnologiei didactice, uitînd factorul chemat să mînuiască toate acestea, așezăm, exprimîndu-ne figurat, căruța înaintea cailor.

Pornim de la ideea că atît conținutul modernizat al învățămîntului, cît și tehnologia ultramodernă nu-și vor dezvălui valențele formative decît raportate la *personalitatea profesorului*. Aceleași metode și mijloace pot duce la rezultate substanțial diferite, în funcție de profesorii care le folosesc, după cum în producerea unor bunuri materiale, aceeași tehnologie și aceleași unelte, dar mînuite de echipe diferite de specialiști, duc la realizarea de produse calitativ deosebite. În procesul instructiv-educativ, personalitatea profesorului joacă un rol deosebit, hotărîtor. Iată de ce ni se pare îndreptățit ca, pe lîngă modernizarea *conținutului* disciplinei *literatura română*, a *metodelor, mijloacelor* de învățare și a *formelor* de organizare, să se afle în permanentă atenție modernizarea *pregătirii cadrelor* pentru activitatea de profesor de literatură. Fără modernizarea acestei pregătiri, cele mai noi metode și mijloace devin inoperante, ineficiente. Sistemul activităților de perfecționare ciclică a personalului didactic este chemat să asigure modernizarea pregătirii profesionale a profesorilor și, într-o anumită măsură, o asigură. Dar sistemul de perfecționare nu constituie decît un aspect al moderni-

Scanned with OKEN Scanner

zării profesionale, și anume acela care se referă la *îmbunătățirea permanentă* a activității didactice a unui specialist deja format. Esența problemei constă în modernizarea *pregătirii inițiale, de bază*, a cadrelor didactice, adică a felului în care sînt formate — mai bine zis — a felului în care ar trebui să fie formate aceste cadre în institutele de învățămînt superior. Problema nu este încă rezolvată. Facultățile de filologie nu asigură încă o pregătire științifică-metodică *modernă* viitorilor *profesori de literatură*, mai precis, *nu pregătesc cadre capabile să folosească literatura ca mijloc de realizare a sarcinilor educației comuniste în școală.* Anomalia a fost sesizată și s-a încercat înlăturarea ei prin reînființarea, într-o formulă puțin modificată, a seminariilor pedagogice. Dar acestea au rămas, încă de la înființare, în stadiul unei existențe formale, datorită, printre altele, faptului că nu au fost încadrate corespunzător, cît și faptului că organizarea activităților practice poartă amprenta unei mai vechi optici simplificatoare și formale. Așadar, nu e de mirare faptul că proaspătul absolvent al facultății de filologie, pus în situația de a-și exercita profesia, dibuie mulți ani, dacă nu întreaga-i carieră, în căutarea stilului de muncă. De aceea, credem că o reorganizare a învățămîntului universitar umanist nu mai trebuie amînată, dacă vrem cu adevărat să edificăm un învățămînt modern, în consonanță cu cele mai noi cuceriri ale științelor biologice, psihologice și pedagogice. „La terminarea anilor de studii — precizează secretarul general al partidului — tinerii trebuie să cunoască temeinic problemele fundamentale, atît teoretice, cît și practice, ale specialității pe care și-au ales-o, fiind în stare să treacă de îndată, cu randament înalt, la activitatea productivă, acolo unde vor fi repartizați.“[1]

Reorganizarea învățămîntului universitar umanist, menit să pregătească profesori de literatură, trebuie să țină seama de acest *deziderat general* al pregătirii cadrelor, de *profilul artistic* al disciplinei *Literatura română* și de *cerințele speciale* pe care trebuie să le îndeplinească profesorul de literatură, pentru folosirea în practică a obiectului ca mijloc de instrucție și educație.

1) O asemenea reorganizare ar trebui să înceapă cu *un nou sistem de selecționare a candidaților* pentru profesia didactică. Printre probele de selecționare, prima ar trebui să fie *testul de aptitudini*, indispensabile profesiunii didactice: caracter, anumite particularități temperamentale, reacții afective. Un rol însemnat, în acest scop, ar trebui să-l joace cabinetele de orientare școlară și profesională, care încă nu au intrat în drepturile lor. Selecționarea candidaților la facultatea de filologie se desfă-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior* (13 sept. 1974), București, Editura politică, 1974, p. 24.

Scanned with OKEN Scanner

șoară, în momentul de față, tot după principii și metode vechi, care verifică volumul de cunoștințe, informații, prin probe scrise și orale, dar sînt total ignorate probele de aptitudini: afinitățile creatoare cu literatura ca *artă* (sensibilitate, imaginație, originalitate), apoi, afinitățile psiho-pedagogice cu procesul didactic (tăria de caracter, dragostea de copii, simțul social ș.a.). La noi încă se mai crede că oricine poate lucra în învățămînt, fiind suficiente studiile de specialitate și cîteva exerciții practice, pentru care trebuie, într-adevăr, multă bunăvoință ca să poată fi considerate practică pedagogică. Cu o astfel de selecție și pregătire nu e de mirare că, abia ieșiți de pe băncile facultăților, tinerii „profesori" constată marile dificultăți în profesie și, firește, amare deziluzii. Oare nu tot selecția și felul în care sînt pregătiți pentru profesie poartă vina în cazul fenomenului de dezerțiune de la datoria de educator, înregistrat în unele cazuri, cînd tineri absolvenți nu se prezintă la școlile unde au fost repartizați? În selectarea candidaților pentru alte profesii, se pune un mare accent pe aptitudinile cerute de acestea. De ce, adică, viitorii piloți de linie, de pildă, trebuie să dea dovada unor aptitudini anume, iar viitorii profesori — în cazul nostru, viitorii *profesori de literatură* — nu? Oare pentru simplul motiv că în aviație lipsa unor reflexe duce la accidente cu efecte imediate, iar în învățămînt, accidentele pricinuite de lipsa de îndemînare didactică se soldează cu efecte întîrziate? Tehnica psihologică actuală oferă diverse mijloace de apreciere a posibilităților candidaților la titlul de profesor: convorbiri, chestionare, teste de aptitudini și teste de inteligență, stagii probatorii etc. Este vorba de mijloace de cunoaștere cît mai fidelă a personalității candidaților. Importanța acestei cunoașteri este deosebită, dacă ne gîndim că pedagogia modernă afirmă că eșecul profesional este o problemă de personalitate. În cazul în care diagnosticul stabilit prin testările de la admitere se dovedește inexact, pe parcursul studiilor, trebuie să se dea celor în cauză posibilitatea reprofilării pentru o altă profesie.

2) Reorganizarea pregătirii în facultăți — în cazul în care acestea rămîn, în continuare, locul în care se formează cadrele didactice pentru învățămîntul general și liceal — trebuie să continue cu *restructurarea planurilor de învățămînt* și a *programelor*. Pe lîngă *o nouă viziune* prin care va trebui să se rezolve pregătirea teoretică de specialitate — în cazul literaturii, această viziune nu poate fi clădită decît pe *ideea că disciplina are un profil artistic* — planurile de învățămînt trebuie să acorde locurile cuvenite *psihologiei*, *pedagogiei* și *metodicii* specialității. Pregătirea psihopedagogică este indispensabilă unei activități didactice moderne, indiferent de specialitatea îmbrățișată, dar mai ales profesorului de literatură. Situația de fapt existentă este de-a dreptul neliniștitoare. Felul cum sînt privite disciplinele psihologie și pedagogie în contextul celorlalte discipline de la institutele de învățămînt care pre-

Scanned with OKEN Scanner

gătesc profesori atestă o optică anacronică. În stadiul actual, cunoștințele psihopedagogice sînt considerate încă a fi cvasiinutile pentru profesori. Are încă mare credit ideea că cineva cu foarte bună pregătire de specialitate poate fi și un *profesor* foarte bun, fapt de multe ori infirmat de practica didactică. Încă din 1963, într-un document UNESCO, se consemnau următoarele în legătură cu pregătirea cadrelor didactice: „Pe de o parte există o tendință clară spre ridicarea nivelului formării dascălului de curs primar, care în anumite țări este deja asigurată în instituții de învățămînt superior; pe de altă parte, se tinde la întărirea pregătirii psihopedagogice a profesorilor secundari; ... în sfîrșit, pe calea cercetării pedagogice, cît și pe baza experienței, confirmarea faptului că succesul profesorului care predă în școala secundară nu depinde numai de cunoașterea perfectă a materiei, ci și de cunoștințele despre natură și de psihologia copilului, precum și de metodele pedagogice pe care le folosește."[1]

3) Renovarea modului de pregătire a profesorilor trebuie, în fine, să aibă în atenție *organizarea judicioasă a practicii pedagogice.*

La *Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, din 13 septembrie 1974, în cuvintarea ținută cu acest prilej, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „Formarea tinerilor nu se asigură numai prin faptul că li se predă electronica, matematica, fizica, agronomia; pregătirea pentru viață, pentru edificarea societății de mîine înseamnă formarea multilaterală, atît de specialitate, cît și politică. Cadrele didactice au tocmai această menire."[2]

Profesorul de literatură este chemat să contribuie la realizarea educației comuniste a tineretului școlar, folosindu-se de înaltele virtuți sensibilizatoare ale operelor literare. Elementele fundamentale ale tehnicii acestui proces educativ trebuie să le deprindă, dacă are aptitudini pentru această muncă, în institutul de învățămînt superior în care se formează, și anume în cadrul activităților privind *practica pedagogică.* Aceasta constituie elementul specific al pregătirii practice a viitorilor profesori. *Practica pedagogică* a viitorilor profesori are aceeași funcționalitate ca și *practica productivă* a viitorilor ingineri. Locul de desfășurare este pentru unii *școala*, pentru ceilalți *uzina*, fabrica, șantierul de construcție, fermele agricole etc.

Opera educațională are nevoie de cadre cu un *profil complex*, la conturarea căruia sînt chemate să contribuie discipline științifice și activități practice variate. Coordonatele esențiale ale profilului profesiei di-

---

[1] Cf. R. Dottrens, *Institutori ieri, educatori mîine*, București, 1971, p. 162.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior* (13 sept. 1974), București, Editura politică, 1974, p. 30.

Scanned with OKEN Scanner

dactice, pe care instituțiile de învățămînt sînt chemate să le contureze, sînt: 1) *profesorul, conducător al acțiunii educaționale;* 2) *profesorul, experimentalist;* 3) *profesorul, persoană creativă;* 4) *profesorul,* „omul uman".[1] În ansamblu, aceste coordonate constituie condiția *inovației* la catedră, a *creativității didactice.* Învățămînt modern înseamnă permanenta interferare dintre creativitatea elevilor și creativitatea educatorului. Pregătirea profesională a educatorului, altoită pe reale *aptitudini* pentru activitatea didactică, trebuie să ducă la stimularea interferării creativității celor doi factori implicați în procesul instructiv-educativ.

Unde se conturează la noi profilul unui educator care să răspundă atributelor menționate și, implicit, să satisfacă cerințele majore ale contemporaneității puse în fața școlii? Deocamdată, el nu are șanse a se contura, în condițiile în care este concepută, în momentul de față, pregătirea lui în facultăți.

---

[1] E. Dimitriu, *Un profil prospectiv al educatorului.* În: *Probleme de psihosociologie a educației*, București, Editura științifică, 1973, p. 203—248.

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL IV

RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR

Cîteva precizări teoretice introductive

Teoria literaturii — ramură a științei literaturii — clasifică operele literare, în general, în trei grupe, numite *genuri literare*. Se impune să reținem aici sensurile noțiunii de *gen literar*, în lumina studiilor de specialitate mai recente.

Într-o primă accepțiune, prin gen literar se înțelege o *grupare* de opere literare asemănătoare prin *structură*, *scop*, *mijloace* de expresie artistică.

În altă accepțiune, noțiunea de gen literar înseamnă *modalitate de reprezentare* literară. Se pot identifica — după cum se știe — trei asemenea modalități:

1) *lirică*, a cărei particularitate constă în faptul că autorul se confesează, vorbește direct, de aceea se spune că modalitatea sau genul respectiv are un caracter *subiectiv;*

2) *epică*, în care autorul apare ca povestitor, de aceea se consideră că are un caracter *obiectiv;*

3) *dramatică*, în care autorul se află după personaje, modalitatea considerîndu-se a avea un caracter *subiectiv-obiectiv*.

Sînt necesare, în continuare, unele disocieri.

În primul rînd, în legătură cu termenii *subiectiv* și *obiectiv*. Utilizați ca atribute ale unor genuri literare, ei au o valabilitate relativă. *Subiectivitatea* este un atribut al *creației* în general, deci și al literaturii. Orice operă literară e o *transfigurare subiectivă* a realității. Termenii *subiectiv* și *obiectiv*, asociați genurilor literare, se referă la modalitatea concretă de obiectivare a transfigurării subiective la care ajunge creatorul. În unele opere, această modalitate poate avea aspectul unei confesiuni directe, iar în altele ea se prezintă ca o narațiune.

În al doilea rînd, se impune precizarea că *nu există genuri și specii pure*. De obicei, în aceeași operă, cele trei modalități se împletesc, una din ele fiind însă dominantă. Repartizarea operei la unul din cele trei

genuri este în funcție de „modalitatea de reprezentare“ dominantă. De pildă, în *Răscoala*, *Desculț*, *Morometii* se întîlnesc toate cele trei modalități (lirică, epică și dramatică), dar în grade diferite, dominantă fiind modalitatea epică, ceea ce îndreptățește considerarea operelor în discuție ca aparținînd genului epic. Numai din necesități metodologice socotim genurile literare teoretic pure. Practic, literatura e supusă mereu unei mobilități dialectice.

Precizările de mai sus au o strînsă legătură cu receptarea operelor literare în școală. Comentariul literar în care sînt antrenați elevii trebuie să scoată în evidență, printre altele, în ce măsură o operă literară, lirică să spunem, are și elemente epice sau în ce măsură o operă epică ori dramatică inserează și elemente lirice.

Mai trebuie făcută, în fine, o precizare în legătură cu *istoricitatea genurilor și speciilor literare*. Sînt sau nu sînt supuse transformărilor genurile și speciile literare?

Să luăm în discuție mai întîi *genurile*. În esență, genurile — considerate ca modalități de reprezentare în literatură — nu sînt supuse transformărilor, deci nu au un caracter istoric (exceptînd faptul că au apărut pe o anumită treaptă a dezvoltării umanității). De la primele manifestări de artă literară, modalitățile de reprezentare au rămas aceleași pînă astăzi: *lirică*, *epică* și *dramatică*. Altele noi n-au apărut. G o e t h e considera aceste modalități *energii spontane originare*, naturale, apărute odată cu literatura și le numea: *entuziastă* (lirică), *narativă* (epică), *activă* (dramatică).

Alta este situația *speciilor* (formelor) literare. Corespunzînd unor gusturi și necesități intelectuale, sociale etc., acestea au un caracter riguros istoric, unele specii dispar (epopeea), pentru a lăsa locul altora noi. Studiul lor este interesant pentru ideea cristalizării și morfologiei istorice a unor forme determinante într-o perioadă sau alta. De pildă, mutațiile valorice ivite în structura sentimentului comic, în circumstanțele sociale actuale specifice societății leviatanice occidentale, au determinat cristalizarea unei noi specii dramatice, *farsa tragică*, în care se dă expresie rîsului crispat al desperării, neliniștitor, nervos, deosebit de *rîsul* relaxator din comedia clasică. În farsa tragică, *rîsul* nu mai este echivalent cu *comicul*.

Literatura contemporană cunoaște și alte formule noi, expresie a mutațiilor valorice petrecute în conștiința omului modern, cum sînt: *memoriile*, *reportajul*, *jurnalul* ș.a.[1]

Practica studiului literaturii în școală folosește un repertoriu bogat de opere, aparținînd tuturor genurilor și ilustrînd diferite specii. Comen-

[1] Vezi S i l v i a n I o s i f e s c u, *Literatura de frontieră*, București, Editura Univers, 1969.

Scanned with OKEN Scanner

tariul literar trebuie să formeze elevilor o viziune dialectică asupra fenomenului literar, conștiința caracterului relativ al oricăror clasificări, cît și al diverselor perspective metodologice de analiză. Nu există o teorie a explicației de text general valabilă, deoarece fiecare operă e o structură unică. Există însă anumite *tehnici*, care trebuie folosite nuanțat, de la operă la operă.

Consemnăm, în continuare, aspectele teoretice și practice mai importante, referitoare la receptarea operelor lirice, epice și dramatice, în cadrul activităților didactice desfășurate în școală.

A. RECEPTAREA OPERELOR LIRICE

Operele lirice sînt acelea în care poetul, „vorbind în numele său, exprimă viziunile, sentimentele și aspirațiile sale cele mai intime" (T. V i a n u). Obiectul operei lirice este, prin urmare, *sentimentul intim*. Aceasta nu înseamnă că opera lirică ar fi sortită să intereseze anumite persoane sau grupuri restrînse de receptori. Poetul liric autentic nu exprimă numai *eul individual*, ci stări sufletești *general-umane*. Gradul în care poetul dă expresie unor trăiri general-umane determină, printre altele, aria răspîndirii operei sale.

Modalitatea lirică se configurează în mai multe variante.

1) *Lirica eului* este prin excelență subiectivă. Poetul se confesează direct, fără a-și masca în vreun fel viziunile, sentimentele, aspirațiile, așa cum întîlnim în poezii ca *Lacul* de M. E m i n e s c u, *Sufletul satului*, *Veniți după mine*, *tovarăși* de L. B l a g a, *Psalmii* lui T. A r g h e z i și atîtea altele.

2) *Lirica obiectivă* (numită așa de G. C ă l i n e s c u) sau *lirica rolurilor* (T. V i a n u) se caracterizează prin aceea că poetul își însușește *concepția* și *forma de trăire* subiectivă a unei categorii sociale. Varianta este ilustrată cu evidență de lirica lui G. C o ș b u c, care vorbește în numele țărănimii.

3) *Lirica măștilor* (numită astfel de T. V i a n u) e caracterizată prin faptul că autocomunicarea (subiectivă) se face *alegoric*, sub chipul unei alte psihologii, cum se poate constata în opere ca *Luceafărul*, *Călin* de M. E m i n e s c u.

Precizările de mai sus nu pot fi neglijate în comentariile operelor lirice prevăzute a fi receptate în școală.

Mai trebuie reținute, în cadrul acestor considerații preliminarii, și ramurile creațiilor lirice în funcție de *sentimentul dominant* și *problematica incitatoare*. Avînd în vedere acești parametri, distingem:

Scanned with OKEN Scanner

1) *Lirica intimă* (sau propriu-zisă), cu speciile: *elegia*, *cîntecul* și *romanța; doina* (din creația orală).

2) *Lirica descriptivă*, cu speciile: *pastelul*, *idila* și *pastorala*.

3) *Lirica socială* (sau cetățenească), care cuprinde speciile: *oda*, *imnul*, *satira*, *pamfletul* și *epigrama; strigăturile*, *cîntecele satirice* (din creația orală).

4) *Lirica filozofică*, cu unica specie, *meditația* (care în lirica modernă actuală are adesea aspectul unui eseu liric filozofic, ca în cazul unor creații ale lui N i c h i t a S t ă n e s c u). Aici s-ar încadra și creațiile paremiologice populare *(cimiliturile)*.

Precizăm încă o dată că nu există specii pure. Clasificarea are o funcționalitate didactică, deci un caracter relativ.

1. TEHNICA RECEPTĂRII OPERELOR LIRICE. NEAJUNSURILE PRACTICII CURENTE

Comentarea operelor literare în școală este încă tributară unor practici simplificatoare, ceea ce contribuie, în mare măsură, la diminuarea rolului formativ al însușirii literaturii. Neajunsurile au constituit, pînă acum, obiectul mai multor cercetări. [1] Încercăm să schițăm o sinteză a lor și a remediilor.

1) *Schematizarea excesivă* a lecției de analiză literară. Se folosește, în mod invariabil, un plan de analiză literară, valabil pentru orice operă. Planul este acesta:

— discuția introductivă, care, de obicei, anunță *tema* operei;
— lectura textului;
— lectura pe fragmente și explicarea cuvintelor necunoscute;
— reproducerea (povestirea) „bucății“ cu formularea *ideilor;*
— discuția generalizatoare despre învățămintele desprinse;
— tema pentru acasă.

Cum s-a mai spus, nu ordinea ca atare a acestor activități este repudiabilă, ci folosirea ei invariabil la orice text, aceasta pentru că duce la spulberarea perspectivei estetice și la diminuarea interesului elevilor pentru literatură. Nerespectînd natura specifică a textului, manualele mai vechi, cel pentru clasa a VIII-a, de pildă, la îndrumări, confundă comentariul analitic cu transpunerea în proză, „povestind“ conținutul poeziei *Lacul* de M. E m i n e s c u în felul următor: „În decorul de basm al lacului „albastru“, poetul își așteaptă iubita. Ca în cele mai multe din

[1] A se vedea, printre altele, B i a n c a B r a t u, *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, București, E.D.P., 1970, p. 18—19.

Scanned with OKEN Scanner

poeziile lui Eminescu, natura însufleţită ia parte la bucuria sau la durerea poetului. Lacul tresare „în cercuri albe“ şi „cutremură“ o barcă. Cuprins de dor, îndrăgostitul aşteaptă să „răsară“ iubita din trestii, să pornească împreună „îngînaţi de glas de ape“ şi să plutească „sub lumina blîndei lune“. Dar iubita nu vine şi poetul rămîne singuratic...“

Limitarea comentariului operei la o parafrazare a textului, cum se procedează în manualul citat, duce la efecte negative în ceea ce priveşte educaţia estetică a elevilor. Să ne amintim ce spun Wellek şi Warren în legătură cu practicile simplificatoare în analiza literară: „Reducerea operei literare la o maximă — sau, mai rău, izolarea anumitor pasaje — este dezastruoasă pentru înţelegerea unicităţii acesteia: ea dezintegrează structura operei şi impune criterii de evaluare străine.“[1]

2) *Analiza dualistă* bazată pe distincţia *fond* (conţinut) şi *formă*. O parte a analizei este consacrată „conţinutului“, discutat de obicei ca lecţie de etică, istorie, filozofie, după natura inspiraţiei din textul respectiv. O altă parte, fără a fi pusă în legătură cu prima, este consacrată aşa-zisei „măiestrii artistice“, care se reduce, în cele mai frecvente cazuri, la inventarierea „figurilor de stil“. O asemenea practică mecanică nu poate introduce elevii în specificitatea artistică a literaturii.

3) Elevii sînt puşi în situaţia de a „învăţa“ o anumită interpretare dată de profesor sau de manual ca *singura bună* şi suficientă. Ei devin — şi faptul este dovedit de răspunsurile lor la diferite examene — depozitari de reţete şi formule critice, aparţinînd diverşilor istorici şi critici literari, mai mult sau mai puţin iluştri.

2. PRACTICA ADECVATĂ

Eliminarea neajunsurilor menţionate impune o nouă viziune asupra desfăşurării comentariului literar în şcoală, care să respecte cîteva principii de bază.

1) *Principiul diferenţierii*, cerut de exigenţele receptării fiecărui text în *unicitatea* lui (poezie intimă, descriptivă, socială, filozofică). Planul analizei trebuie deci adaptat la natura unică a fiecărui text liric. Poezia nu poate fi încorsetată în nişte tipare interpretative prestabilite. Al. Macedonski spunea că „poezia e ceva ce nu se poate determina, nici analiza în esenţa ei, fiind un produs al fanteziei, al sufletului, o analiză prea amănunţită ar sfîrşi cu distrugerea obiectului analizei.“ Într-adevăr, poezia e inefabilă, iar ambiţia de a o explicita, printr-un demers analitic exagerat, o ucide.

---

[1] Wellek şi Warren, *Teoria literaturii*, Bucureşti, E.P.L.U., 1967, p. 154.

Scanned with OKEN Scanner

2) *Principiul analizei simultane a relației dintre conținut și expresie*, cerut de unitatea indestructibilă dintre „exprimat" și „expresie", dintre conținut și formă. Opera literară este o structură unică și numai teoretic o separăm în conținut și formă. Faptul este evident mai ales în cazul poeziei, care exprimă un sentiment, iar o stare sufletească, spunea G. Ibrăileanu, n-o putem „tăia în două, în formă și fond, căci una fără alta nu pot exista." Ceea ce numim formă în poezie „e chipul de a exprima cutare stare sufletească, cu alte cuvinte chipul în care se manifestează în afară o stare sufletească oarecare."[1]

Poezia comportă o logică deosebită de a prozei, ceea ce se poate constata lesne urmărind mijloacele expresiei poetice. „Aplicați poeziei logica după care se conduce proza — spune M a c e d o n s k i — poezia poate fi logică, dar nu mai e poezie." Iată de ce e cu totul greșit să se transpună în proză limbajul poetic al unei poezii, cu intenția „explicitării" ei. Invocînd din nou o formulare macedonskiană, reținem că „logica poeziei este nelogică într-un mod sublim."[2] Unicitatea textului liric nu poate fi relevată decît printr-o analiză simultană a relației dintre „exprimat" și „expresie", cu *indicarea calităților proprii expresiei literare analizate.*

3) *Principiul participării active a elevului la analiză*, cerut de adevărul elementar că fiecare receptor își creează un anume „model" mintal, în contact direct cu o structură (operă) literară. În lumina acestui principiu, comentariul textului liric trebuie să fie o permanentă invitație la a gîndi, a simți, a-și formula opiniile cu îndrăzneală și originalitate, lăsînd la o parte orice inhibiții. Marii dascăli de literatură ai școlii românești așa procedau. De pildă, după lectura primelor rînduri din *Amintirile* lui Creangă, G. I b r ă i l e a n u comenta:

„ — Ce simplă și cît de directă intrare în subiect. Nu e așa că sîntem de îndată cu el, în sat la Humulești? Cînd te uiți cum e scris, ți se pare că nu e nimic. Cine mai poate scrie așa? Cu fiecare cuvînt simți cum coboară aer curat de la munte. A intrat aer din pădurile Neamțului la noi în clasă, băieți. Deschideți nările și răsuflați adînc. Crăciun, nu-ți place Creangă!

— Da, da-a-a, d-le Ibrăileanu.

— Nu-i adevărat. Dacă ți-ar plăcea, ai răsufla adînc, uite cum răsuflu eu ... Dumneata nu simți aerul de munte și apa Neamțului?"[3]

Principiul participării active a elevilor la analiză este cerut și de *caracterul deschis* al structurii literare, mai ales al operelor din literatura modernă. Poezia contemporană, născută din vibrația adîncă a sufletului

---

[1] G. I b r ă i l e a n u, *Pagini alese*, București, E.S.P.L.A., 1957, p. 108.
[2] *Despre logica poeziei.* În: „Literatorul", I, 23—25, 1880.
[3] E u g e n C. C r ă c i u n, *Evocări.* În: *75 de ani de activitate a Liceului „C. Negruzzi"*, Iași, 1970, p. 52.

Scanned with OKEN Scanner

incitată de marile probleme existențiale, este polisemică. De exemplu, ambiguitatea reprezentărilor argheziene din *Psalmi* ne invită la mai multe interpretări. A limita semnificația psalmilor arghezieni la implicația lor religioasă, cum făcea critica mai veche, înseamnă a sărăci considerabil substanța lor umană. În ideea de *Dumnezeu*, A r g h e z i prefigurează înțelesuri diferite: *religios* (panteism), *gnoseologic* (ideea de Dumnezeu = ideea de adevăr), *etic* (ideea de bine), *estetic* (Dumnezeu e identificat cu ideea de perfecțiune).

Integrarea elevilor în comentariu trebuie să le dea acestora conștiința că fiecare descoperă textul prin el însuși și posibilitatea de a-și exprima nestînjenit vibrațiile afectiv-intelective răscolite de opera receptată.

3. ETAPELE PROCESULUI RECEPTĂRII OPEREI LIRICE

3.1. Lectura expresivă

În receptarea mesajului estetic al poeziei lirice îndeosebi, lectura expresivă are un rol hotărîtor. Acest rol decurge din specificul literaturii ca artă (reflectarea realității în imagini concret senzoriale, relevabile în conștiința noastră prin intermediul cuvintelor). Datorită specificului său artistic, literatura solicită în actul receptării mai întîi simțurile, provocînd subiectului receptor o anume tensiune emoțională, o anume stare sensibilizatoare, tonusul liric specific emoției estetice. Lectura interpretativă are darul de a crea această stare, condiție esențială pentru aderarea sinceră a receptorului la universul sensibil al poeziei. În plus, o autentică lectură expresivă deschide pe nesimțite ușile pentru receptarea multiplelor sensuri ale textului liric. Nu fără temei, unii specialiști susțin că lectura expresivă domină întreaga activitate de comentare a textului: „ea o pregătește, o zămislește și o încoronează; ea îi este alfa și omega."[1]

Procesul receptării textului lirie începe, de obicei, cu *lectura expresivă*. Spunem *de obicei*, pentru că lectura expresivă poate urma, după caz, *discuției orientative*, alegerea locului fiind în funcție de specificul fiecărei poezii analizate.

Realizarea unei lecturi expresive impune o serioasă muncă de pregătire. Este necesar, mai întîi, o atentă *studiere* a poeziei. „A ști cum să citești cum se cade o operă lirică — spunea G o g o l — nu este așa ușor;

[1] R a o u l M a s, *Explication de textes par le travail de la diction*, „Cahiers pédagogiques", martie, 1970, p. 52.

Scanned with OKEN Scanner

pentru a atinge acest scop, opera trebuie îndelung studiată. Trebuie să împărtășești foarte sincer cu poetul înaltul sentiment care i-a umplut sufletul, trebuie să simți adînc orice cuvînt al lui.“ Prin urmare, nu putem realiza o lectură concordantă cu esența lirică a unei poezii fără o sinceră racordare a sensibilității noastre la „înaltul sentiment“ pe care poetul îl exteriorizează, iar această adeziune afectivă nu este posibilă decît după o anumită zăbavă în intimitate cu poezia. Simularea trăirii este lesne sesizată, lectura apare, în acest caz, artificioasă, confecționată, ca și jocul actorilor cabotini.

Procesul identificării afective cu universul liric al poeziei se înfăptuiește treptat, în intimitate, prin reluarea succesivă a textului, în gînd sau cu glas tare, cînd, pe rînd, sînt relevate liniile de forță și nuanțele.

Odată *înțeles* și *simțit*, textul liric trebuie interpretat, trebuie rostit expresiv, în concordanță cu valențele sale intrinseci, operație necesară îndeosebi atunci cînd în receptarea operei sînt antrenați elevi din clasele mai mici, care încă nu au formată deprinderea de a citi expresiv. Dar o asemenea operație nu este posibilă fără respectarea unor condiții de ordin tehnic. Astfel, trebuie stabilite și respectate diferitele *pauze*. Întîi, cele *gramaticale*, care sînt opririle marcate de semnele de punctuație. Apoi, cele *logice*, opriri înaintea unor cuvinte, neindicate prin semne. De pildă, în strofa:

„În iubire nimeni, nimeni
nu-și ține cuvîntul.
Veșnic strîns îmbrățișat
te-a ținea numai pămîntul“

din *Cîntare vîntului* de L. B l a g a , după primul și al treilea vers, nu se află nici un semn de punctuație, dar receptarea sensului discursului liric impune o pauză logică la sfîrșitul acestor versuri.

În fine, pauzele *psihologice*, care separă părți din text diferite ca dispoziție afectivă. Ele dau viață lecturii.

O altă condiție de ordin tehnic privind realizarea lecturii expresive este folosirea corectă a *accentului*. Este vorba, se înțelege, de accentul *logic*, care se plasează asupra cuvîntului sau propoziției cu rol logic hotărîtor. De exemplu, în versurile:

„Din belșugul de verdeață
cărăbușul de aramă
vine din turnătoria
verii, să-l luăm în seamă“

Scanned with OKEN Scanner

din poezia *Cărăbuşul de aramă* de L. B l a g a, cuvîntul cu rol logic predominant, asupra căruia va trebui să cadă accentul logic, este *verii* din ultimul vers.

Importantă este şi imprimarea *ritmului* corect, obţinut prin încetinirea sau accelerarea lecturii. Este de la sine înţeles că ritmul lecturii variază de la o poezie la alta, dar de obicei poezia evocatoare de atmosferă se citeşte într-un ritm lent, pe cînd poezia cu afecte precipitate, într-un ritm alert sau variat.

Lectura expresivă mai cere, în fine, găsirea *intonaţiei adecvate*, care să redea prin voce feluritele nuanţe ale gîndirii şi simţirii. Intonaţia este în funcţie de mai mulţi factori, de *tonul fundamental* al poeziei, de sentimentul, ideea, atitudinea dominantă împărtăşite de poet şi se conturează cu ajutorul *pîrghiilor vocii*, care sînt: *ridicarea* şi *coborîrea*, *întărirea* şi *slăbirea*, *încetinirea* şi *accelerarea* vocii.

Pregătirea pentru realizarea unei lecturi expresive impune deci şi cultivarea *mijloacelor tehnice* implicate. Primul mijloc, cum s-a văzut, este *vocea*, care trebuie să aibă anumite calităţi: să fie plăcută, timbrată, sonoră (muzicală). Strîns legată de voce este *respiraţia*, care trebuie supusă unor exerciţii adecvate, pentru ca prin ţinuta bună a corpului, rezervele de aer să asigure o lejeră funcţionare a organelor articulatorii, în ritmul şi intonaţia cerute de text. Un alt mijloc (şi nu mai puţin important) este *pronunţia*, articularea corectă, literară a cuvintelor. Profesorul de literatură sau cel care efectuează lectura expresivă a unei poezii trebuie să aibă o *dicţie aleasă*, am spune chiar ireproşabilă. Acestor mijloace li se adaugă *mimica* şi *gestica*, la fel de importante, în realizarea lecturii expresive, pentru că sînt în măsură să dea pregnanţă, relief trăirilor incitate de poezie. Dar toate aceste mijloace se impun a fi folosite în mod cumpănit, pentru ca nimic să nu apară strident şi de prisos. Declamatorismul apare atunci cînd mijloacele despre care am vorbit nu sînt puse de acord cu atributele universului liric al poeziei.

Aşadar, primul moment al receptării poeziei îl constituie lectura expresivă, pregătită în amănunt, cum arătam mai sus. În mod obişnuit, ea se realizează de către profesor. E recomandabil, uneori, ca în timpul lecturii, elevii să nu urmărească textul după carte, ci să-l asculte.

Dacă profesorul nu poate realiza o lectură expresivă, el poate apela la mijloace auxiliare: disc, bandă magnetică. De reţinut e că nu întotdeauna lecturile înregistrate servesc actul receptării poeziei în şcoală. Multe din aceste înregistrări trădează lipsa acelei adeziuni emoţionale a interpretului la fondul afectiv al poeziei, şocînd prin nesinceritate şi declamatorism. În asemenea situaţii, se renunţă la serviciul acestor auxiliare şi se apelează la elevii care au deprinderi de a citi expresiv. În acest caz, se recomandă ca textul poeziei să fie pus la dispoziţia elevilor, pentru ca fiecare să-l parcurgă în gînd de cîteva ori, moment în care

Scanned with OKEN Scanner

ei stabilesc un prim contact, intim, cu universul poeziei. După acest moment de zăbavă individuală în tovărăşia textului, se numeşte un elev pentru a-l citi expresiv. Lectura se reia de cîteva ori — în funcţie de dimensiunile poeziei — pentru antrenarea şi a altor elevi, cînd se fac corecţiile de rigoare, cerute de valenţele afectiv-intelective ale operei. În cadrul lecturilor repetate, se urmăreşte ca elevii să redea semnificaţia *literară* a textului şi nu pe cea *literală*. Elevii învaţă astfel că a citi expresiv o poezie înseamnă a-i găsi şi reda în mod simplu şi natural vibraţia lirică intimă şi nu o rostire confecţionată, cu accente de infantilism întîrziat sau de cabotinism precoce. Este o evidenţă faptul că elevii noştri nu ştiu să citească expresiv, nu ştiu să recite. Printre cauze, consemnăm aici slaba preocupare pentru exerciţiile de lectură, în cadrul comentariilor de text, cît şi lipsa unor preocupări speciale, în acest sens, în programele facultăţilor care pregătesc profesori de limba şi literatura română.

Practica receptării operelor literare demonstrează că un text bine citit este pe jumătate explicat. Dar adevărul acesta nu trebuie fetişizat, cum se întîmplă adesea în activitatea unor profesori, care privesc citirea expresivă nu ca un *mijloc*, ci ca un *scop în sine*. Dacă după lectura „model" a textului de către profesor, elevii îl copiază întocmai, se consideră, în mod cu totul greşit, că lucrurile sînt în deplină ordine. Aşa-zisa lectură „model" a profesorului nu este decît un „punct de vedere" asupra poeziei, una din multiplele lecturi interpretative posibile. Elevii trebuie ajutaţi să exprime prin lectură reacţia *lor* afectivă faţă de textul receptat. Deci lectura trebuie să fie un indiciu al *receptării*, o dovadă că elevul a sesizat valorile specifice ale textului. „Punîndu-l pe elev în situaţia de a surprinde, de a intui şi de a exprima prin lectură, intenţia stilistică a autorului, profesorul îl deprinde — de fapt — să „citească printre rînduri", cum se spune, şi în acelaşi timp să se exprime realmente estetic — adică expresiv —, deci cu emoţie, cu sensibilitate, cu o mare maleabilitate."[1]

3.2. Discuţia orientativă

Receptarea celor mai multe texte lirice în şcoală nu impune un moment special pregătitor, care să constea dintr-o convorbire prealabilă. Practica de pînă acum a folosit, aproape sistematic, convorbirea pregătitoare, ca etapă distinctă a analizei literare, înainte de citirea expresivă, la orice text, indiferent de natura lui şi de dificultăţile implicate. În majoritatea cazurilor, această convorbire se solda cu formularea temei

[1] Bianca Bratu, *Literatura şi educaţia estetică a preadolescentului*, Bucureşti, E.D.P., 1970, p. 23.

Scanned with OKEN Scanner

operei în discuție și cu alte informații despre scriitor, epocă și operă, operație fără nici o virtute sensibilizatoare, menită de la bun început să bareze calea emoției estetice.

Cercetările experimentale de dată mai recentă[1] ajung la concluzia că discuția orientativă este utilă atîta vreme cît constituie o introducere în cadrul propriu al textului, prin apelarea la *memoria afectivă* a elevilor, pentru a le stîrni *interesul*. Dacă se substituie desfășurării efective a analizei însăși, prin formularea unor anticipații abstracte, nu este folositoare. Deci, în receptarea textelor lirice, discuția orientativă adeseori poate lipsi. Sînt însă și poezii lirice, care prin conținutul lor specific ridică dificultăți în calea receptării. În cazul unor asemenea poezii (*Împărat și proletar*, *Epigonii* de M. Eminescu, *Joc secund* de Ion Barbu, *Elegiile* lui Nichita Stănescu ș.a.), discuția orientativă este necesară, dar ea trebuie subordonată *pregătirii receptării emoționale*. Cînd se consideră necesară, discuția orientativă urmărește așadar facilitarea receptării tonalității afective a poeziei, surprinderea mobilurilor reflexiv-afective filozofice, estetice, social-politice implicate sau tangente.

Pregătirea receptării se poate face în mai multe feluri.

Una din căi este solicitarea cunoștințelor mai vechi ale elevilor pe diverse teme. Înainte de lectura poeziei propuse a fi receptată, *ca și cum n-ar fi vorba de trecerea la contactul cu o nouă operă*, se antrenează elevii într-o succintă *discuție* de cîteva minute (2—3), menită să activizeze memoria lor afectivă, cu alte cuvinte, să revitalizeze în memoria lor fapte, evenimente, impresii, idei legate de anumite realități, despre care într-un mod specific va fi vorba și în poezia care urmează a fi citită. De pildă, anumite cuvinte și expresii din *Împărat și proletar* (cum sînt: „sfărmați statuia goală a Venerei antice"; „Parisul arde-n valuri"; „se pietrifică unul în sclav, altu-mpărat"; „În veci aceleași doruri mascate cu-altă haină"; „Că vis al morții-eterne e viața lumii-ntregi") nu-și vor dezvălui rezonanța afectiv-intelectivă în conștiința receptorilor-elevi, de la primul contact cu poezia, dacă memoria lor afectivă nu a fost în prealabil sensibilizată printr-o discuție orientativă despre unele probleme sociale, istorice, filozofice. Fiindcă ne-am referit la poezia *Împărat și proletar*, sugerăm problemele care ar putea constitui conținutul unei discuții orientative cu elevii clasei a VIII-a:

— Antagonismul social caracteristic societății burgheze.
— Aparatul de stat — instrument de asuprire.
— Mizeria proletariatului — expresie a exploatării.

---

[1] Vezi Bianca Bratu, *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, București, E.D.P., 1970, p. 19—21.

Scanned with OKEN Scanner

— Revolta exploataților manifestată adesea prin răscoale și revoluții.
— Eminescu — poet agitator.

La anul II de liceu, discuția orientativă ar putea aborda, pe lîngă problemele amintite, și altele ca:

— Eminescu și unele idei ale epocii:

— arta—agent al imoralității (expresie a perversității burgheze: P r u d h o n, *Despre principiul artei și despre destinația ei socială*, 1865);
— sîmburele vieții este egoismul (S c h o p e n h a u e r);
— proprietatea definită ca un furt *(Manifestul Partidului Comunist)*.

— Eminescu și istoria:

— Comuna din Paris înfrîntă de guvernul reacționar de la Versailles al președintelui Thiers;
— înfrîngerea de la Sedan îl duce pentru cîteva luni pe Napoleon al III-lea în captivitate în Germania, de unde pleacă în Anglia, unde moare (1873).

Înfiriparea discuției, realizarea unui echilibru între intervențiile elevilor și cele ale profesorului, dozarea conținutului convorbirii și a timpului, impresia de surpriză depind toate de priceperea, abilitatea didactică a profesorului.

Climatul propice intuirii semnificațiilor textului literar mai poate fi pregătit și prin *succinte expuneri* ale profesorului, aceasta în cazul operelor cu un conținut care implică probleme ce depășesc pregătirea de cultură generală a elevilor. O asemenea poezie e, de pildă, *Joc secund* de I. B a r b u. Fără un prealabil excurs filozofico-estetic — fie și sumar — cuvinte și expresii ca: „din ceas," „dedus", „joc secund, mai pur", „Nadir latent" ș.a., din această poezie, nu numai că nu vor fi înțelese la prima lectură, dar nu-și vor dezvălui semnificațiile nici chiar după repetate lecturi. Printr-o scurtă disertație, înainte de lectura poeziei, profesorul poate lămuri următoarele probleme:

— Poezia *Joc secund* este o artă poetică a lui I. B a r b u. Rădăcinile acestei arte poetice se află în filozofia lui P l a t o n, care implică, în esență, ideile:

Scanned with OKEN Scanner

— existența unor *prototipuri* desăvîrșite, în afara lumii sensibile;
— lumea reală e o *copie* superficială a prototipurilor;
— *arta e o reflectare a copiei prototipurilor*, deci o reflectare palidă a esențelor.

— Concepția barbiană (explicată de G. Călinescu) implică, în esență, ideile:

— poezia e o ieșire din *contingent*, din *universul real;*
— ieșită din contingent, nu este un joc *prim*, ci un joc *secund*, ca o imagine *ireală* într-o apă sau oglindă;
— prin *irealitate*, poezia e un joc secund *mai pur* decît contingentul, pentru că poetul nu trăiește la *zenit* (simbolul existenței în contingent), ci la *nadir* (în interior, în *eul absolut*, care nu e *efectiv*, ci numai *latent);*
— contingentul (universul real) este, prin urmare, un element care mijlocește, prin cunoașterea poetică, revelarea *esențelor* (prototipurilor).

Reprezentarea grafică a unor noțiuni împrumutate din astronomie poate ușura receptarea unor simboluri ale poeziei:

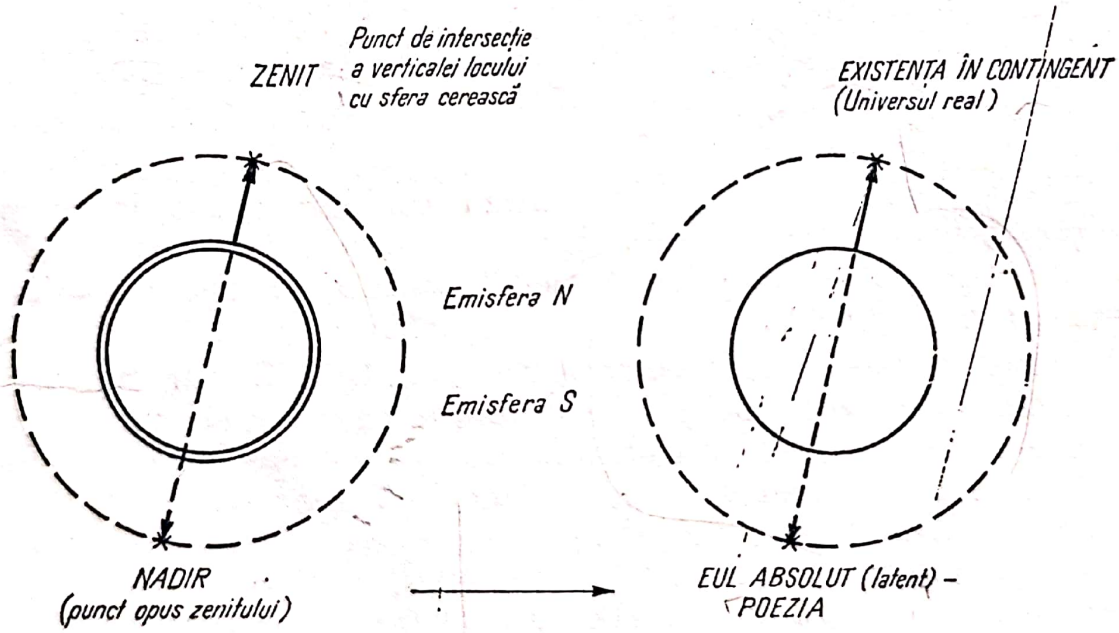


Fig. 8. Reprezentarea grafică a unor noțiuni astronomice necesare pentru explicarea unor simboluri ale poeziei *Joc secund* de I. Barbu.

În alte situații, pregătirea afectiv-intelectivă pentru receptare se poate înfăptui prin rememorarea impresiilor de călătorie de către elevi, sub formă de *evocare* — bineînțeles atunci cînd elevii au efectuat diverse excursii. De asemenea, prin *vizionarea de diapozitive*, *diafilme* sau *sec-*

Scanned with OKEN Scanner

vențe din filme. Ambele modalități pot fi folosite înainte de lectura expresivă a unor poezii ca, de pildă, *Umbra lui Mircea. La Cozia* de Gr. Alexandrescu, la anul I de liceu. Utilizarea mijloacelor tehnice audiovizuale prezintă importanță pe linia sesizării afinităților poeziei cu artele conexe, sarcină permanentă a studiului literaturii în școală.

De reținut, în concluzie, că, atunci cînd se consideră necesare, activitățile referitoare la pregătirea atmosferei care să înlesnească receptarea emoțională a poeziei nu trebuie să anunțe sau să se substituie în vreun fel analizei sau comentariului propriu-zis al textului.

3.3. Receptarea propriu-zisă a textului

Una din gravele erori metodologice întîlnite în practica analizei literare școlărești este formularea *temei* operei, imediat după lectura expresivă. Receptarea propriu-zisă a poeziei — ca dealtfel a oricărei opere — *nu va începe cu formularea temei*, pentru simplul motiv că tema constituie o *generalizare*, la care nu se poate ajunge decît după parcurgerea unui proces analitic, de identificare, relevare și comparare a detaliilor, cu semnificațiile lor implicate. Pe lîngă aceasta, receptarea unei poezii nu trebuie identificată cu o operație mecanică, aridă, de etichetare a operei cu o suită de formule caracterizatoare abstracte și aride. Operația — folosită frecvent pînă acum — de a parcela, de multe ori artificial, textul liric, de a reproduce conținutul fragmentelor, a formula ideile principale din ele și a le scrie pe tablă într-o schemă mereu cu aceleași puncte și subpuncte este contraindicată. O asemenea practică înlătură orice perspectivă emoțională, elevii fiind antrenați într-o activitate stereotipă, din care sînt excluse elementele de surpriză afectivă și intelectuală, plăcerea de a descifra logica specifică a limbajului poetic.

O altă eroare de ordin metodic întîlnită în analiza literară școlărească este „traducerea" textului, după lectura „model", în cadrul discuției pe „fragmente", cînd așa-zisa analiză este transformată în „dicționar", adică într-o operație seacă, greoaie, de „explicare" a cuvintelor și expresiilor necunoscute. Se înțelege că nici această practică nu poate avea virtuți sensibilizatoare. Poezia devine un corp mort, care prin disecție aridă își pierde orice farmec. Deci, receptarea propriu-zisă a poeziei *nu va începe nici cu traducerea, cu explicarea cuvintelor necunoscute* și nici nu se va împotmoli în această operație. Explicarea sensului cuvintelor necunoscute constituie doar o parte și nu cea mai importantă a comentariului de text. O asemenea operație este necesară. Ea depinde de particularitățile fiecărei poezii în parte și *trebuie făcută pe parcursul receptării textului* și nu ca o operație distinctă, plasată într-un anumit

Scanned with OKEN Scanner

moment al analizei. Utilitatea explicării sensului cuvintelor se vădește numai în măsura în care contribuie la *sensibilizarea* elevilor față de atmosfera de ansamblu a poeziei, în măsura în care forța sugestivă a unui cuvînt în context relevă semnificația estetică a ansamblului. În limbajul poetic, cuvîntul interesează, atrage, nu prin sensul lui obișnuit, din dicționar, ci prin accepțiunea lui figurată, reflexivă, prin forța lui de sugestie în relație cu alte cuvinte, prin cîmpurile semantice create în zonele de interferență cu alte cuvinte. Prin urmare, *explicarea cuvintelor trebuie orientată către relevarea valorii lor stilistice*, deoarece *cuvîntul* în literatură este purtătorul unor energii latente, implicate în structura lui *conotativă*. În poezie, și în poezia modernă mai ales, cuvîntul însuși este o structură, un univers, un *mit*. Cunoașterea și pătrunderea valorilor *conotative* ale cuvintelor, priceperea de a descoperi aceste valori trebuie să fie operațiile majore ale procesului receptării poeziei în școală, pentru că înlesnesc pătrunderea universului sensibil al operei. Totodată, descifrarea valorilor reflexive ale cuvintelor, valori care se oferă mereu ca o *surpriză*, întreține permanent vie emoția receptorului, factor hotărîtor în conturarea unor *convingeri* și *atitudini*, în integrarea mesajului estetic al operei în comportamentul elevilor.

Procesul ar putea fi reprezentat grafic în felul următor:

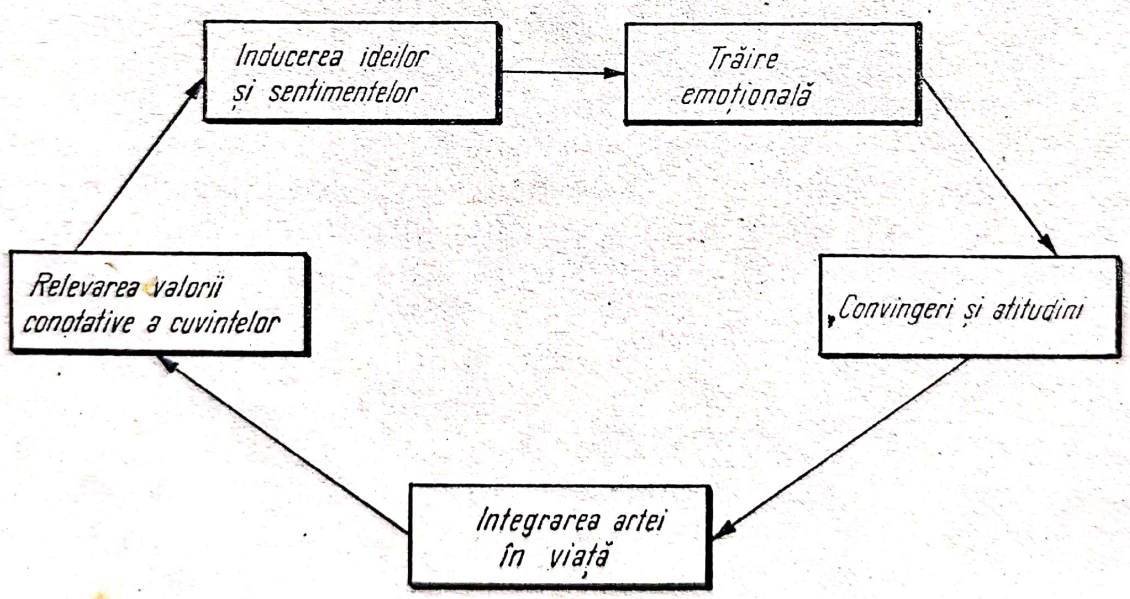


Fig. 9. Operațiile majore ale procesului receptării poeziei în școală.

Pentru a ilustra că în poezie cuvîntul capătă relief estetic prin conotațiile sale în context, iar dezvăluirea acestora poate constitui o emoționantă *surpriză*, cu efecte pozitive pe linie formativă, să ne referim doar la două exemple din poezia *Luceafărul* de M. Eminescu. Sintagma

Scanned with OKEN Scanner

„Creșteau în cer a lui aripe“ poate constitui punct de plecare pentru un eventual dialog ca acesta:

Întrebare: Ce idee sugerează cuvintele „Creșteau în cer a lui aripe“?
Răspuns: Ideea de infinit, infinitul spațiului.
Întrebare: Înlocuiți prepoziția *în* cu prepoziția *pe* și constatați efectul.
Răspuns: Prepoziția *pe* limitează obiectul exprimat prin substantivul *cer*, sugerînd o limită a cerului; în acest caz, ideea de infinit nu se mai percepe.

Versurile: „Un cer de stele dedesubt, / Deasupră-i cer de stele“ pot servi ca punct de plecare pentru următorul dialog posibil:

Întrebare: Ce vă sugerează versurile citate?
Răspuns: Ideea de nemărginire macrocosmică.
Întrebare: Înlocuiți cuvîntul *cer* din al doilea vers cu cuvîntul *alte* și constatați efectele.
Răspuns: „Alte stele“ sugerează *un număr* de stele, un număr oarecum limitat (puține, multe, foarte multe), pe cînd „cer de stele“ sugerează ideea de infinit.

Printre deficiențele modului în care se mai desfășoară analiza literară a operei literare în școală se numără și practica așa-zisei discuții asupra „conținutului“, în cadrul căreia se desprind, într-o optică sociologizantă, *anumite învățăminte*. Această eroare metodologică se clădește pe o optică greșită privind mesajul operei de artă, și anume pe ideea eronată că opera literară ar avea mai multe mesaje: estetic, politic, social, moral, cognitiv. Am văzut într-un capitol al lucrării de față că opera literară, prin natura sa artistică, are un singur mesaj, *cel estetic*. Toate celelalte semnificații sînt implicate în mesajul estetic și devin relevabile artisticește în măsura în care sînt turnate într-o *ficțiune*, o transfigurare, o suprarealitate. Cînd sînt prezente *ca atare* în opera literară, nu mai este nevoie ca aceste semnificații să fie formulate special și transmise receptorilor în mod explicit, ca pe niște rețete. *Ele se asimilează pe nesimțite, odată cu starea emoțională creată de actul receptării estetice.*

Nocivă pe linia educației estetice este și practica analizei separate a unor categorii stilistice prestabilite (cunoscute cu numele de „tropi“, „figuri de stil“), sub forma unui *inventar*. Liste cu asemenea procedee se pot alcătui fără dificultate. Mai greu — dar absolut necesar — este ca elevii să fie deprinși a sesiza funcționalitatea expresivă a acestor pro-

Scanned with OKEN Scanner

cedee stilistice în ansamblul operei analizate, mai precis, ca ei să releveze *specificitatea stilistică* a textului liric comentat.

Procesul analizei *expresivității* operei literare — care de fapt se identifică cu procesul *receptării* operei — trebuie să țină seama de cîteva recomandări de ordin metodologic.

Nu este suficientă *identificarea* unora sau altora din faptele expresive — întîlnite în diversele straturi ale structurii — ci, așa cum s-a mai spus — ele trebuie *interpretate* în cadrul contextului dat, în indisolubilă legătură cu nucleul comunicării. Sensibilitatea receptorului joacă un rol important în interpretarea limbajului expresiv. „Cercetătorul — spune T. Vianu — nu poate executa această operație decît urmărind ecoul faptelor de stil în propria lui sensibilitate."[1] Ideea poate și trebuie să incite sensibilitatea și — de ce nu? — orgoliul profesorilor de literatură, pentru evitarea clișeelor și a fi cît mai personali în procesul analizei literare. Unul din modelele de sensibilitate și gust ale elevilor este profesorul de literatură.

Interesează apoi, în mod deosebit, numai *acele fapte de stil care revin cu oarecare frecvență și care compun o unitate funcțională din punct de vedere expresiv*. Inventarierea tuturor faptelor de stil duce la pierderea perspectivei, a dominantelor expresivității textului dat.

Odată identificate, *faptele stilistice caracteristice trebuie puse în relație*, pentru a releva timbrul specific al operei și apoi al scriitorului, nota lui personală. „Individualitatea stilistică trebuie raportată la anumiți factori, relativi constanți, cuprinși în mijloacele de expresie ale unui scriitor, mijloace care ne dau posibilitatea să deducem una sau mai multe trăsături proprii gîndirii autorului și profilul său psihologic."[2]

Specificitatea stilistică a operei sau scriitorului studiat trebuie raportată la înaintași și la urmași, pentru precizarea, prin comparație, a locului și valorii, în contextul literaturii naționale.

Ca modalitate practică de cercetare a expresivității poetice, recomandabilă este numai *antrenarea elevilor înșiși* în interpretarea elementelor expresive caracteristice și aceasta pentru singurul motiv că textul literar trebuie *simțit*, *trăit* de către receptor și nu *predat*, adică transformat de profesor în rezumat sau descriere și difuzat astfel elevilor spre *a fi învățat*.

Metoda cea mai eficientă este *conversația* cu textul în față, urmărind treptat faptele stilistice relevante pe niveluri expresive (fonetic, lexical, gramatical, figurativ), dar nu întotdeauna în aceeași ordine, aceasta fiind determinată de specificul fiecărui text. Este știut că fiecare operă reprezintă un unicat din punct de vedere estetic, iar analiza literară tre-

---

[1] T. Vianu, *Arta prozatorilor români*, I, București, 1966, p. 217—218.

[2] Șt. Munteanu, *Stil și expresivitate poetică*, București, Editura științifică, 1972, p. 222.

buie să țină seama de aceasta. Pot fi utilizate și alte metode ca *problematizarea*, *învățarea prin descoperire*, însă ele *trebuie integrate* într-un șir de operații și nu valorificate unilateral.

După această expunere critică a principalelor neajunsuri ale analizei literare tradiționale și încercarea de a puncta unele remedii, este locul să ne întrebăm: *ce este totuși și în ce ar trebui să constea concret procesul receptării operei lirice?* Este întrebarea la care ne propunem să răspundem în rîndurile următoare, ținînd seama de cercetările experimentale efectuate la noi în țară pînă acum și de experiența valoroasă a multor profesori de literatură.

E necesară însă mai întîi o discuție sumară privind actul comunicării umane, care constă în *emiterea* și *receptarea* de mesaje.

Reluăm ideea că literatura, ca și arta în general, este o modalitate de *comunicare*, care folosește un *limbaj specific*. O poezie e o comunicare, altfel spus, un *mesaj* organizat în scop estetic.

Cum se știe, în transmiterea mesajelor, omenirea se folosește de diferite coduri. *Scrisul*, în general, e un cod (care poate fi simbolic, cifrat etc.); *sistemul Morse* e un alt gen de cod, prin care se transmit mesajele telegrafice.

O particularitate esențială a mesajului pe care îl reprezintă opera literară constă în faptul că acesta este codificat într-un sistem de *semne estetice*.

Semnul obișnuit (folosit în coduri, precum scrierea comună etc.) este o realitate (senzorială) — cum s-a mai spus — care se referă la altă realitate pe care vrea s-o evoce (semnul sau litera „ș“ evocă o altă realitate: *sunetul* „ș“).

Semnul artistic se referă la un sens „ascuns“, la un complex de semnificații, care nu se află în raport de directă corespondență cu sensul, ca în cazul complexului de litere *casă*, de pildă, care se referă direct la complexul sonor *casă* și care, la rîndul său, evocă direct un sens precis, acela de adăpost în care trăiește omul.

În *L'explication des faits littéraires* (vol. *L'enseignement de la littérature*, Plon, 1971, p. 334), Michael Riffaterre, vorbind despre cele două feluri de comunicare *(normală* și *literară)*, spune următoarele: actul *comunicării normale* antrenează cinci elemente: *cel care codează* (vorbitorul), *mesajul* (textul), *cel care decodează*, *codul* (limba) și *contextul* (realitatea înconjurătoare); *comunicarea literară* antrenează, ca elemente fizice prezente, numai două: *mesajul* (textul) și *cititorul*, celelalte trei nu există decît ca reprezentări. Codul lingvistic este, de fapt, reprezentat sub forma și în limitele realizării sale în text. *Realitatea* și *autorul* sînt prezenți fie *verbal*, fie deduși din enunț, reconstituiți de către cititor.

Scanned with OKEN Scanner

Contactul este asigurat nu printr-o receptare pasivă (ca în comunicarea normală), ci printr-o interpretare activă a partiturii pe care o reprezintă textul.

Prin urmare, natura specifică a mesajului literar-artistic conferă un statut aparte și procesului de *decodare* a acestui mesaj.

Codul limbajului expresiv (al mesajului estetic) nu poate fi descifrat, în consecință, cu ambiția exactității, preciziei, ca în cazul limbajului științelor. Limbajul poetic dă expresie unei *instituții subiective*, mai bine spus unei *viziuni* asupra lumii înconjurătoare, care cu greu poate fi reconstituită de către chiar poetul însuși, pentru că e *unică* și *nerepetabilă*. Marele defect al comentariilor descriptiviste, care se mai întîlnesc în manualele școlare (de liceu), constă în aceea că încearcă să transforme în noțiuni denotative o structură conotativă care n-a existat niciodată, „nici chiar pentru autor, într-o formulare denotativă completă“[1]. J. Cocteau spunea că poezia e o limbă aparte, că ea nu se poate traduce în nici o altă limbă, nici chiar în aceea în care pare că a fost scrisă.

Pretențiile unei decodări exacte a limbajului poetic sînt nejustificate apoi, dacă luăm în considerație dificultățile care se ivesc atunci cînd receptorul încearcă să se transpună în situația poetului, pentru a reconstitui intuiția originară. În procesul receptării artistice (procesul retrăirii intuiției subiective a autorului), un rol important îl joacă propria subiectivitate a receptorului. Așadar, o condiție a realizării comunicării prin mesajul artistic este posibilitatea stabilirii unor corespondențe psihice între emițător și receptor, proces cunoscut sub numele de *intersubiectivitate*. Aceasta este — cum se exprimă Șt. Munteanu[2] — „o condiție esențială a comunicării în general și a celei poetice în special, care postulează identificarea subiectului comunicării cu obiectul ei, fenomen pe care destinatarul enunțului poetic îl reface în sens invers, de la obiect la subiect.“

Mai trebuie să reținem o idee. Mesajul poetic (poezia) nu a fost gîndit în termeni proprii și apoi transpus într-o variantă figurată. El „a crescut *odată* și *împreună* cu expresia metaforică“[3].

Observațiile de pînă acum au o importanță capitală în formarea elevilor ca receptori de poezie. În consecință, ei trebuie implicați în procesul decodării mesajului poetic, prin folosirea sistematică a metodelor active.

Ținînd seama apoi de procesul concomitent și organic al genezei poeziei, de faptul că ea crește odată cu expresia metaforică, analiza trebuie

---

[1] Șt. Munteanu, *Stil și expresivitate poetică*, București, Editura științifică, 1972, p. 190.
[2] Ibidem.
[3] Idem, p. 192.

Scanned with OKEN Scanner

să considere imaginile ca fiind înseşi ideile poeziei sau coloanele de susţinere ale acestora. Imaginea solicită trăirea ei *imediată*, şi nu *mediată*.

Comunicarea poetică e un joc sau o gimnastică — spune R i f f a t e r r e — un joc ghidat, programat de text. Jocul decodării este ghidat de anumite cuvinte şi sintagme, care poartă încărcătura maximă a mesajului. Acestea poartă numele de *cuvinte-cheie*. Ele sînt adevărate nuclee ale comunicării, puncte în jurul cărora gravitează alte cuvinte şi expresii.

Observaţia de mai sus prezintă o mare importanţă didactică. Decodarea unei poezii trebuie să se bazeze nu pe principiul segmentării după unităţile sintagmatice, ci pe principiul *grupurilor de cuvinte*, principiu care permite constatarea că cuvintele legate prin sintagme sînt legate şi prin *altceva*.

Receptarea operei lirice — operaţie numită şi analiză literară şcolară — *constituie, în esenţă, un proces de „re-creare" a poeziei.* Aceasta înseamnă că abordarea textului se identifică cu receptarea afectiv-intelectivă a lui de către elevi. Rolul profesorului în acest proces este de a ajuta elevii *să trăiască* ceea ce textul conţine, adică „să vadă, să audă, să simtă, să creadă, în conformitate cu solicitările poeziei." Punctul de plecare este materialul concret al operei, *limbajul* ei. Acesta trebuie potenţat, umplut cu propria trăire sufletească a elevului. „El trebuie să poată răspunde, prin trăirile sale (nu numai şi exclusiv trăirile emoţionale, ci şi cele de ordinul percepţiei, al reprezentărilor, al imaginaţiei creatoare şi gîndirii) la solicitările textului literar."[1] În felul acesta, textul este *integrat* în sensibilitatea sa, lăsîndu-i o anume libertate de fantezie, sensibilitate, atitudine.

Prin urmare, *explorarea lumii operei — creată prin limbaj — se realizează treptat, nu prin parafrazarea banală a conţinutului sau disecţia sterilă a expresiei, ci prin racordarea sensibilităţii, experienţei, cunoştinţelor, imaginaţiei elevilor la universul afectiv-intelectiv al poeziei.* „Liră e inima noastră, poete, sub jocul degetelor tale — spunea A l. V l a h u ţ ă. Numai atinge coarda şi ridică-ţi mîna şi ascultă cum vibrează." Procesul didactic al receptării poeziei lirice trebuie să constea în captarea vibraţiilor intime ale elevilor, la atingerea cu „jocul degetelor poetului."

Care este calea concretă de urmat?

— *Se porneşte de la cuvînt* şi *combinaţii de cuvinte*, adică de la materialul concret al poeziei, de la *limbajul* ei (termen popular, arhaic, neologic; construcţii specifice; epitet, comparaţie, metaforă etc.).

— De la mijloacele de reprezentare sau de sugerare, *se trece la imagine, grupuri de imagini* şi la inducerea semnificaţiilor afectiv-intelective ale acestora.

---

[1] B i a n c a B r a t u, *Literatura şi educaţia estetică a preadolescentului*, Bucureşti, E.D.P., 1970, p. 27.

Scanned with OKEN Scanner

— Urmărind *succesiunea imaginilor*, *se relevă implicit gradarea sentimentelor*, substanța lirică unică a poeziei.

Universul operei este explorat treptat, dar abordînd *sincronic* așazisele elemente de formă și fond.

— După *descoperirea* valențelor textului prin *re-crearea* lui de către elevi, se stabilește *tema*. După cum se știe, dominanta receptării estetice este *sensibilitatea*, latura *rațional-cognitivă* fiind implicată în *afectivitate*. Aceste laturi există concomitent în actul receptării, însă dominanta este afectivitatea. De aceea, desprinderea *temei* este o operație care trebuie efectuată după însușirea materialului concret-sensibil al operei. Tema unei opere trebuie înțeleasă ca realitate sensibilizată, transfigurată afectiv.

— Tema trebuie apoi integrată în universul liric al poetului, cît și în istoria literară (națională și universală).

— Procesul receptării poeziei se încheie cu reluarea lecturii expresive. În funcție de timpul disponibil, se pot organiza ad-hoc *concursuri de recitare*, necesare și importante pentru cultivarea la elevi a deprinderilor de a rosti expresiv un text liric.

3.4. Exerciții pentru cultivarea și verificarea receptării

Cu alte cuvinte, este vorba aici de diferitele sarcini date ca temă pentru acasă, cu scopul dezvoltării și verificării gradului de receptivitate literară a elevilor.

Un aspect lipsit de perspectivă pe linia educației estetice a elevilor, întîlnit în practica școlară de pînă acum, este recurgerea la o gamă restrînsă de „teme pentru acasă", printre cele mai des folosite numărîndu-se *memorarea* poeziilor și analiza literară după un plan prestabilit, arhicunoscut. Nu temele ca atare sînt de respins, ci utilizarea lor invariabilă și abuzivă, care duce la supraîncărcarea elevilor cu sarcini indezirabile. În locul unei activități plăcute, sensibilizatoare, receptarea operelor literare devine astfel o tortură.

Repertoriul sarcinilor menite să contribuie la dezvoltarea receptivității estetice a elevilor trebuie îmbogățit cu exerciții *interesante* și *variate* ca grad de dificultate. Asemenea exerciții trebuie să contribuie la cultivarea:

— *sensibilității* (a capacității de identificare afectivă, de trăire a operei literare);

— *imaginației reproductive* (adică a capacității de a reprezenta în sine lumea operei);

— *imaginației creatoare* (capacitatea de a închipui o continuare a lumii operei);

Scanned with OKEN Scanner

— *expresiei literare* (capacitatea de a continua limbajul propriu textului receptat)[1].

În consecință, repertoriul exercițiilor pentru cultivarea receptivității elevilor poate cuprinde sarcini ca:

— memorarea după preferințe;

— comentarea orală sau scrisă a unor sintagme poetice, indicate sau la alegere;

— alcătuirea unor compoziții libere care să aibă ca punct de plecare textul liric receptat (o expresie, un vers, un tablou);

— compoziții în care să se folosească anumite particularități de limbaj ale textului receptat;

— selectarea din text a expresiilor care sugerează anumite stări emotive, aspecte ale naturii etc.;

— comparații (orale sau scrise) între imaginea anumitor aspecte ale naturii dintr-o poezie și imaginea acelorași aspecte dar din alte poezii ș.a.

Inventivitatea profesorului are, și în această privință, cîmp liber de manifestare.

4. APLICAȚII PRACTICE PRIVIND RECEPTAREA UNOR TEXTE LIRICE

Am insistat, în repetate rînduri pînă acum, asupra faptului că literatura are un specific artistic, care o singularizează în contextul general al celorlalte arte, că fiecare operă în parte reprezintă o creație organică, cu o personalitate proprie, că procesul receptării literaturii în școală trebuie să pornească de la ceea ce are ea specific ca artă. Am precizat, de asemenea, că metodologia științifică de analiză a textului literar în școală trebuie să se constituie ca o sinteză — accesibilă nivelului de înțelegere la care se află elevii — a diverselor perspective metodologice din cercetarea literară specializată (critică genetică, sociologică, psihologică, stilistică, structurală, matematică, estetică), fundamentată pe concepția materialist-dialectică și istorică.

Prezentăm, în continuare, cîteva aplicații practice privind receptarea unor texte lirice, în care preocuparea de *îmbinare* și *alternare* a perspectivelor metodologice, fără a fi întotdeauna explicită, poate fi ușor detectată. Pentru evitarea unor neînțelegeri, precizăm, totodată, că aplicațiile care urmează nu sînt analize literare propriu-zise (acestea, din fericire,

[1] Vezi Bianca Bratu, *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, București, E.D.P., 1970, p. 41.

Scanned with OKEN Scanner

nu lipsesc, ele putînd fi întîlnite, aproape la tot pasul, în publicațiile specializate), ci sugestii de *rezolvare didactică* a receptării estetice a unor texte, în lumina cercetărilor moderne de teorie a literaturii, a deziderate-lor învățămîntului activ și a imperativelor educației estetice prin artă și literatură.

Etapele mari ale receptării (discuție orientativă, lectură expresivă, re-crearea sau receptarea propriu-zisă, exercițiile de dezvoltare, verificare și apreciere a receptivității literare) pe care le prezentăm se rezolvă didactic prin încadrarea lor în structura modelului lecției de *receptare-învățare în unități de timp variabile*, despre care am vorbit în capitolul anterior.

Plugarii de *Octavian Goga*
(clasa a VIII-a)

a) Întrucît poezia în discuție exprimă, transfigurat, anumite aspecte legate de viața de altădată a țărănimii, într-un context social-național specific, este recomandabil ca receptarea ei să fie precedată de o scurtă *discuție orientativă* (4'), în care punînd în circuit cunoștințe mai vechi, se activizează *memoria afectivă* a elevilor, altfel spus, se pregătește climatul spiritual-emoțional pentru realizarea aderenței afective a elevilor la universul sensibil al poeziei. Fără o asemenea discuție — care în nici un caz nu se va substitui analizei textului — elevii vor întîmpina dificultăți în inducerea semnificațiilor sociale și mai ales naționale ale unor versuri cum sînt: „Creștini ce n-aveți sărbătoare, / Voi, cei mai buni copii ai firii, / Urziți din lacrimi și sudoare"; „Plîng doinele și rîde hora."

Cum se poate realiza, concret, acest moment pregătitor? Prin punerea în discuție a două întrebări-problemă.

1) Cunoașteți din diverse surse (din lecțiile de istorie, lecturi literare, alte lecturi particulare) că, în trecut, poporul nostru a avut multe de suferit din motive de ordin social, ceea ce se reflectă și în proverbe — tezaur de înțelepciune populară. Două asemenea proverbe spun: „*A ajuns apa la gît*" și „*A aduce în sapă de lemn.*"

Încercați să explicați, cu cuvintele voastre, geneza și semnificația acestor proverbe.

2) De-a lungul istoriei sale, datorită unor împrejurări vitrege—fie de natură geografică, fie de conjunctură istorică — poporul român a trăit din plin împilarea națională, dar, fapt deosebit de important, nu numai că și-a păstrat ființa etnică, ci a ieșit mai puternic și mai viguros din greutăți.

Scanned with OKEN Scanner

Cum vă explicați adevărul unui proverb ca acesta: „*Apa trece, pietrele rămîn.*“ Susțineți-vă observațiile, rememorînd aspecte, fapte, constatări din istoria poporului nostru.

Se poate recurge și la alte modalități de realizare a acestui moment. Una din ele poate fi și vizionarea unor diapozitive, diafilme cu scene semnificative din viața țărănimii.

b) Un prim moment al receptării îl constituie contactul cu opera, ceea ce, în cazul poeziei în discuție, se realizează printr-o *lectură expresivă* făcută de profesor. Scopul unei asemenea lecturi e sensibilizarea elevilor.

Poezia *Plugarii* are deosebite valențe impresive, care pot și trebuie valorificate prin lectură expresivă. Pentru aceasta, în pregătirea pentru lectură, se vor marca pe text, după un studiu atent, folosind anumite semne (—·· ; / ; ·····) accentele logice, pauzele psihologice, modalitățile vocii și nuanțele tonale.

De exemplu, în versurile:

„El v-a dat *suflet* / să tresară
Și *inimă* / să se-nfioare“,

cuvintele *suflet* și *inimă*, care poartă accentul logic al comunicării, vor trebui accentuate corespunzător în lectură, iar după fiecare din ele, dezvăluirea semnificațiilor impune o scurtă pauză.

De asemenea, sugerarea legăturii indisolubile dintre natură și viața poporului — implicată în versurile:

„E *primăvară* pe cîmpie,
Și-n ochiul vostru-i primăvară —

impune accentuarea în lectură a cuvintelor: *primăvară*, *și-n*, iar în ceea ce privește nuanțarea tonului, acesta va fi *crescendo*, ca într-o construcție interogativă, în primul vers și *descrescendo*, în al doilea vers, cum arată diagrama:

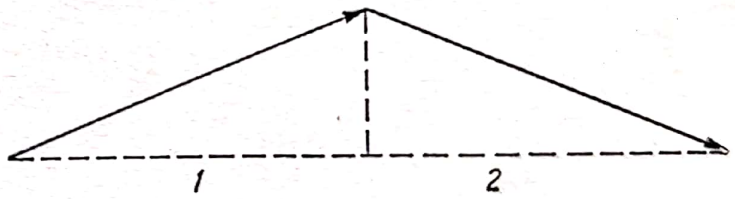


Fig. 10. Nuanțarea tonului (la lectura versurilor):
1 — crescendo în primul vers;
2 — descrescendo în al doilea vers.

Tonul fundamental al poeziei este *elegiac*, exprimînd o jale stăpînită, o tînguire gravă. Pentru exteriorizarea lui, *ritmul* lecturii joacă un rol important, alături de *debit*. Ritmul lecturii trebuie să fie *lent*, iar debitul *constant-moderat*. Structura lirică a poeziei impune o evidențiere a acestor caracteristici ale ritmului și debitului, mai ales în versurile 4 și 8 ale fiecărei strofe.

Tonul retoric-declamativ este incompatibil cu structura lirică a poeziei *Plugarii*. La fel, afectările melodramatice.

Scanned with OKEN Scanner

Plugarii

de *Octavian Goga*

La voi aleargă totdeauna
Truditu-mi suflet să se-nchine;
Voi singuri străjuiți altarul /
Nădejdii noastre de mai bine.
Al vostru-i plînsul strunei mele,
Creștini ce n-aveți sărbătoare,
Voi, cei mai buni copii ai firii,
Urziți din lacrimi și sudoare.

Cu mila-i nesfîrșită, cerul /
Clipirii voastre-nduioșate
I-a dat cea mai curată rază /
Din sfînta lui seninătate.
El v-a dat suflet / să tresară
Și inimă / să se-nfioare,
De glasul frunzelor din codru,
De șopot tainic de izvoare.

În coapsa grăitoarei miriști /
Devreme plugul vostru ară;
E primăvară pe cîmpie,
Și-n ochiul vostru-i primăvară.
Blînd / tainele vi le desface
Din sînu-i milostiva glie,
Căci toată floarea vă cunoaște
Și toată frunza ei vă știe.
. . . . . .

Cînd doarme plugul pe rotile,
În pacea serilor de toamnă,
La voi coboară Cosînzeana,

Scanned with OKEN Scanner

A visurilor noastre doamnă.
Vin crai cu argintate coifuri /
Şi-n aur / zînele bălaie:
Atîta strălucire-ncape
În bietul bordeiaş de paie.

Fraţi buni ai frunzelor din codru,
Copii ai mîndrei bolţi albastre,
Sfinţiţi cu roua suferinţii
Ţărîna plaiurilor noastre!
Din casa voastră, unde-n umbră
Plîng doinele şi rîde hora,
Va străluci odată vremii
Norocul nostru,-al tuturora.

A mea e lacrima ce-n tremur
Prin sita genelor se frînge,
Al meu e cîntul ce-n pustie
Neputincioasa jale-şi plînge.
Ci-n pacea obidirii voastre,
Ca-ntr-un întins adînc de mare,
Trăieşte-nfricoşatul vifor
Al vremilor răzbunătoare.

c) *Receptarea nuanţată* a semnificaţiilor poeziei se înfăptuieşte de către elevi, ghidaţi de profesor, prin antrenarea lor în rezolvarea de sarcini activizante, cu caracter problematizant şi grad diferit de dificultate.

Punctul de plecare al comentariilor vizînd relevarea semnificaţiilor artistice ale operei îl constituie *limbajul poetic*, cu alte cuvinte *stratul semnificant* sau codul poetic oferit de text.

Fiind o operă lirică, elementele structurale se vor constitui ca o *înlănţuire de motive şi semnificaţii*, ca o permanentă interferare a unor *arii semantice*, care converg, gradat, către un sens artistic unificator. Ca şi în alte creaţii lirice, ariile semantice din poezia *Plugarii* sînt marcate de cîteva *cuvinte-cheie*, adică de cuvinte ale căror semnifi-

Scanned with OKEN Scanner

cații încorporează înțelesurile altor cuvinte. Asemenea cuvinte ar putea fi numite, prin analogie cu situația unor părți de propoziție sau propoziții din frază, *cuvinte regente*. Din punct de vedere expresiv, aceste cuvinte-cheie sînt niște *metafore*. Decodarea lor, adică dezvăluirea înțelesurilor, conduce, implicit, la identificarea elementelor structurale ale poeziei.

Didactic, procesul relevării semnificațiilor artistice prin analiza limbajului poetic poate fi marcat de mai multe sarcini. Le formulăm, sugerînd, în paranteze, și posibila lor rezolvare.

1) Citiți în gînd poezia, urmărind cuvintele care cuprind în sfera lor largă înțelesurile altor cuvinte și expresii. Identificați aceste cuvinte și notați-le în partea stîngă a unei fișe.

(Cuvintele-cheie din poezie sînt: *plugarii*, *cerul*, *Cosînzeana*, *viforul* și *eu* — în variantele: *mele* , *a mea*, *al meu*.)

2) Reveniți la text, identificați și notați, în partea dreaptă a foii, în dreptul fiecărui cuvînt-cheie, cuvintele și expresiile care credeți că fac parte din aria lor semantică.

(În aria semantică a cuvîntului *plugarii* intră cuvinte și expresii cum sînt: „creștini“ fără „sărbătoare“, „cei mai buni copii ai firii“, „urziți din lacrimi și sudoare“, „străjuiți altarul nădejdii“, „plugul“, „bordeiaș“ ș.a.;

din aceeași arie de înțeles cu cuvîntul *cerul* fac parte alte cuvinte și expresii: „primăvară“, „rază de seninătate“, „codru“, „cîmpie“, „glie“, „frunză“, „floare“, „izvoare“, „țărîna plaiurilor noastre“;

din aria cuvîntului *Cosînzeana* mai fac parte: „crai“, „zîne“, „strălucire“, „doine“, „hora“;

din aria cuvîntului *vifor*, notăm: „norocul nostru-al tuturora“, „vremile răzbunătoare“.)

3) Încercați să desprindeți semnificația largă, generală, a grupelor de cuvinte încorporate de fiecare din cuvintele-cheie identificate.

(Cuvintele din grupa *plugarii* semnifică poporul, colectivitatea socială asuprită; *cerul:* natura; *Cosînzeana:* spiritualitatea folclorică, specificul național; *viforul:* viitorul, aspirația spre dreptate, libertate socială și națională; *eu:* eul liric, poetul, ale cărui sentimente învăluie totul.)

4) Comentați expresiile poetice mai relevante din fiecare grup de cuvinte și arătați raporturile existente între ele:

— „*Voi singuri străjuiți altarul*
Nădejdii noastre de mai bine“

— „*E primăvară pe cîmpie*
Și-n ochiul vostru-i primăvară".
— „*Atîta strălucire-ncape*
În bietul bordeiaș de paie".
— „*Al vostru-i plînsul strunei mele,*
Creștini ce n-aveți sărbătoare".

Numiți, totodată, procedeele figurative utilizate.

(— Țărănimea e păstrătoarea ființei etnice, a tradiției și a credinței în viitor;

— legătura strînsă dintre om și natură, dintre țăran și mediul natural ambiant;

— creația folclorică, alături de natură, e printre puținele balsamuri, bucurii ale țăranului obidit;

— identitatea de simțire și idealuri dintre poet [creația sa] și popor. Poetul folosește frecvent metafora.)

5) Numiți starea sufletească dominantă care se degajă din întreaga poezie.

(Tristețe, o jale stăpînită.)

6) Arătați dacă există vreo corespondență între sentimentul dominant și eufonia versurilor (sonoritatea anumitor cuvinte, ritm, rimă).

(Sonoritatea unor cuvinte: *seninătate*, *șopot*, *izvoare*, *roua*, *pacea obidirii* ș.a., ritmul *iambic*, rima feminină (sunete identice sau aproape identice din ultimele două silabe), imprimă versurilor o tonalitate gravă, predominant afectivă, concordantă cu sentimentul dominant — *melancolia.*)

7) Urmărind convergența graduală a cîmpurilor semantice, relevați sensul unificator, care este, totodată, un veritabil *punct culminant* al confesiunii lirice. Ilustrați-l cu versurile respective.

(Sensul unificator al semnificațiilor este condensat în versurile: „Ci-n pacea obidirii voastre, / Ca-ntr-un întins adînc de mare, / Trăiește-nfricoșatul vifor / Al vremilor răzbunătoare", care relevă încrederea poetului într-un viitor mai bun pentru popor.)

8) Conducîndu-vă după *cuvintele-cheie* și cuvintele din aria lor semantică, după semnificația degajată din fiecare grup de cuvinte, după relațiile existente între cîmpurile semantice și sentimentul dominant, încercați să propuneți o *reprezentare grafică* a structurii lirice analizate.

S-ar putea ajunge la următoarea reprezentare.

Scanned with OKEN Scanner

Plugarii

de *Octavian Goga*

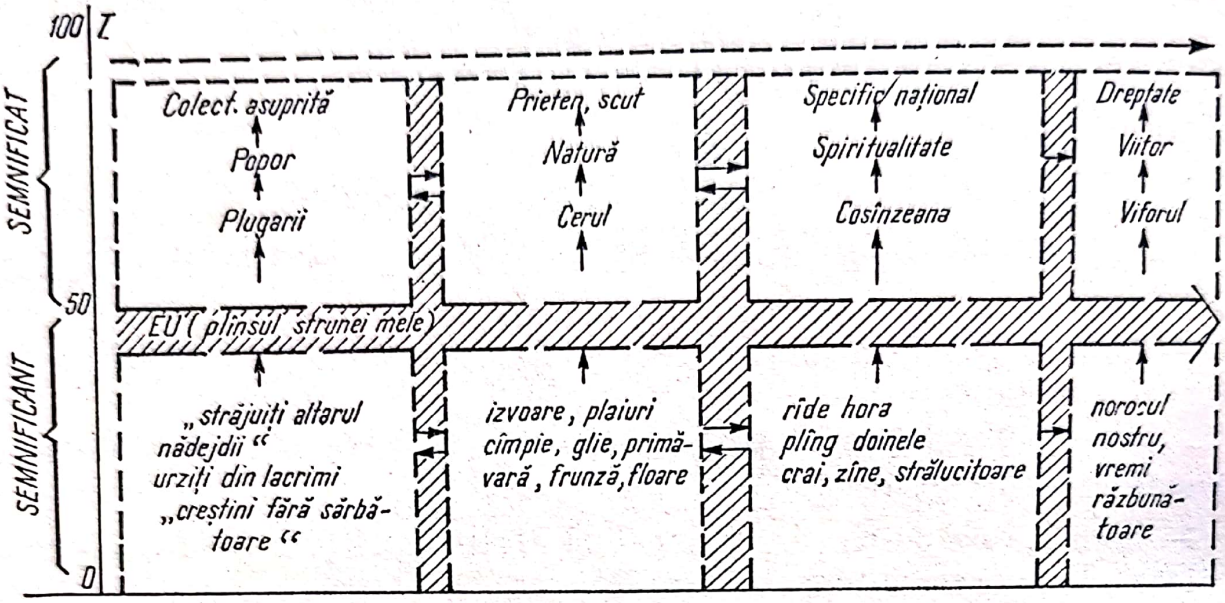


Fig. 11. Reprezentarea grafică a unei structuri lirice analizate (poezia *Plugarii* de O. Goga).

Figura 11 reprezintă cuvintele-cheie cu termenii și expresiile din aria lor semantică, semnificațiile metaforelor relevante, interferența cîmpurilor semantice și, implicit, relațiile solidare dintre semnificații, direcția (sensul) generală a acestor semnificații (convergența lor spre sensul unificator: încrederea în vremuri mai bune, în dreptate).

Axa verticală (I) indică intensitatea emoțională.

De asemenea, se poate urmări unitatea osmotică, inseparabilă a elementelor structurii, a stratului unităților semnificante (fonetic, lexical-gramatical) și stratul semnificațiilor (sentimente, idei, universul estetic).

d) Ca exerciții pentru dezvoltarea receptivității literar-artistice, se dă elevilor să efectueze, la alegere, una din temele următoare:

1) Memorați, după preferințe, părți din poezia *Plugarii*.

2) Memorați, preferențial, integral sau anumite părți, din poeziile: *Belșug* de T. Arghezi, *Clăcașii* sau *Noi* de Octavian Goga.

3) Comentați versurile:

„Creștini ce n-aveți sărbătoare"
„Plîng doinele și rîde hora"
„Urziți din lacrimi și sudoare"

Scanned with OKEN Scanner

„La voi aleargă totdeauna
Truditu-mi suflet să se-nchine“.

4) Alcătuiți o compunere după tabloul *1907* de Octav Băncilă.

Lacul

de *M. Eminescu*
(clasa a VIII-a)

a) *Lectura expresivă*

1. Lacul codrilor albastru
2. Nuferi galbeni îl încarcă;
3. Tresărind în cercuri albe //
4. El cutremură o barcă.

5. Și eu trec de-a lung de maluri,
6. Parc-ascult și parc-aștept //
7. Ea din trestii să răsară
8. Și să-mi cadă lin pe piept;

9. Să sărim în luntrea mică,
10. Îngînați de glas de ape,
11. Și să scap din mînă cîrma //
12. Și lopețile să-mi scape;

13. Să plutim cuprinși de farmec
14. Sub lumina blîndei lune —
15. Vîntu-n trestii lin foșnească,
16. Unduioasa apă sune!

17. Dar nu vine ... Singuratic //
18. În zadar suspin și sufăr
19. Lîngă lacul cel albastru //
20. Încărcat cu flori de nufăr.

Scanned with OKEN Scanner

Lectura trebuie să dea expresie *tonalității fundamentale minore*, deplin concordantă cu starea afectivă generală, *melancolia*. În textul reprodus, sînt marcate *pauzele logice* (//), *accentele afectiv-logice* (_____) *încetinirea treptată a ritmului* (_____), care trebuie să fie în general *lent*, *melopeic*.

Citirea expresivă poate fi făcută de profesor. Dar se poate proceda și altfel. Se dă textul elevilor, fiecare îl citește și îl recitește în gînd, pentru a-i surprinde fiorul liric dominant și pentru a-l putea exprima prin lectură expresivă. După un anumit timp, fie voluntar, fie numiți, elevii sînt solicitați să citească poezia. După ascultarea cîtorva lecturi, succesiv, se fac discuții privind felul în care lecturile respective redau *pauzele gramaticale*, *accentele* logice, psihologice, *ritmul* și prin toate acestea, *tonul fundamental* al poeziei. Astfel realizată, lectura expresivă constituie un prim aspect al receptării estetice.

b) *Receptarea propriu-zisă (re-crearea* poeziei). Datorită particularităților sale expresive, poezia *Lacul* impune, ca punct de pornire al procesului de *re-creare*, *aspectul ei muzical*, conturat prin folosirea unor tonuri domoale sau cu asperități estompate. Este un caz interesant, cînd dominanta lirică a întregului poate fi indusă ascultînd sau citind cu *glas tare* poezia. Pentru aceasta, se va utiliza varianta inductivă a metodei descoperirii, formulîndu-se următoarele sarcini:

— Urmăriți *structura sonoră* a cuvintelor (în special din versurile 1—8, 10, 15—16, 18—20), identificați *sunetele frecvente* și stabiliți corespondența dintre efectele lor sonore și tonalitatea afectivă generală.
(Foarte frecventă este revenirea vocalei *a*, o frecvență relativă au lichida *r* și labiala surdă *f*. Efectele lor sonore sugerează starea afectivă generală a poeziei: *melancolia.)*
— Urmăriți *dispunerea rimelor* (dacă sînt masculine sau feminine), *frecvența* lor și găsiți-le funcționalitatea expresivă.
(Cu excepția strofei a doua, unde rima este masculină, în toate celelalte strofe rimele sînt feminine, ceea ce imprimă versurilor o tonalitate *predominant afectivă.)*

Dominanta lirică a poeziei cu *nuanțele* ei și *factorii care o determină* urmează a fi *evocată* și *trăită* prin abordarea *complexului de imagini* și implicit a *mijloacelor de relevare* a acestora. În consecință, receptarea (re-crearea) poeziei poate fi ghidată de o serie de sarcini, la a căror rezolvare să fie solicitate sensibilitatea, spiritul de observație, experiența de viață, cunoștințele, imaginația și posibilitățile de exprimare ale elevilor.

Succesiv, ca activitate independentă, elevii au de rezolvat, în continuare, următoarele sarcini:

Scanned with OKEN Scanner

— Recitiți poezia în gînd, urmăriți epitetele și elementele determinate de ele și stabiliți *imaginea de ansamblu* la care ajungeți prin intermediul acestor mijloace de configurare.
(„Lacul *codrilor albastru*", „nuferi *galbeni*", „cercuri *albe*", „luntrea *mică*", „glas *de ape*", „lumina *blîndei* lune", „*lin* foșnească", „*unduioasa* apă" sînt elemente ale vorbirii figurate, fiecare în parte reprezentînd un microtablou, care împreună duc la configurarea imaginii de ansamblu a unui *peisaj*, reprezentînd *un lac în codru*, sub lumina lunii.)

— Identificați în mijloacele de expresie ale poeziei *elementele senzoriale* prin care se configurează imaginea lacului.
(albastru, galbeni, albe, blîndei: elemente cromatice; glas de ape, foșnească, sune: *elemente auditive.*)

— Stabiliți dacă peisajul are valoare *realistă*, adică de descriere a unui colț oarecare de natură, sau valoare *figurată*, simbolică. Motivați răspunsul!
(Imaginea lacului este o *metaforă*, ea sugerează o anume *viziune* și o anumită stare sufletească.)

— Explicați valoarea versurilor:

„Parc-ascult și parc-aștept
Ea din trestii să răsară",

concentrîndu-vă atenția asupra adverbului reluat *parcă*, asupra cuvintelor *trestii* și *răsară*. Sesizați, în același timp, în același context interpretativ, valoarea verbelor folosite la conjunctiv din strofele 2, 3, 4.
(Valoarea acestor mijloace este aceea a *iluziei unui vis*: „*parc*-aștept"; a unui vis de iubire: *trestii* sugerînd grația și frăgezimea frumuseții iubitei, iar *să răsară*, ideea că iubita e lumina vieții poetului. Toate verbele la conjunctiv, care urmează: *să sărim ..., să scap ...* cîrma, *să plutim* etc., susțin *iluzia*, *visul* erotic.)

— Recitiți versurile 3 și 4, 10, 15 și 16, spuneți dacă există vreo relație între natură și visul de iubire, identificați procedeele figurative implicate.
(Natura pătrunde misterul iubirii, ceea ce se exprimă prin *personificări* ca: „El (lacul) cutremură o barcă", tresare în cercuri albe, vîntul foșnește, apa sună.)

— Menționați starea afectivă exprimată în ultima strofă.
(Tristețea neîmplinirii visului, melancolia.)

— Toate verbele din poezie sînt folosite la un singur timp, dar la moduri diferite. Identificați timpul și modul lor, contextele

Scanned with OKEN Scanner

în care se grupează și surprindeți vibrațiile afective pe care le exprimă, în fiecare context în parte.
(Prima strofă conține verbe folosite la *indicativ prezent* de factură gnomică, sînt legate de seria elementelor de *cadru realist* și exprimă puritatea avîntului erotic.
Strofele 2, 3, 4 conțin verbe la *conjunctiv prezent*, exprimă *visul erotic* și dimensiunea prezumtivei fericiri. În ultima strofă, verbele sînt la *indicativ prezent*, exprimă *confruntarea dintre visul erotic și realitate* și amărăciunea neîmplinirii.)

– Încercați să sintetizați nuanțele afective identificate, formulați *sentimentul dominant* al poeziei, explicați *cauza* acestui sentiment implicată în semnificația *visului* erotic și selectați versurile care îl ilustrează mai bine.
(Sentimentul dominant este *dezamăgirea* erotică, pricinuită nu de *dorință*, ci de *conștiința ireparabilului*. Versurile: „...Singuratic / În zadar suspin și sufăr" etc.)

Poezia se analizează și la anul II de liceu. Elevilor acestei clase li se pot da și alte sarcini, cum sînt:

— Observați dacă este vreo deosebire de nuanță afectivă între poeziile *Lacul* și *Dorința*, cît și între *Lacul* și *De ce nu-mi vii*.
(Spre deosebire de celelalte poezii, *Lacul* lasă la o parte ceva din deznădejdea, chemarea romantică chinuitoare.)

— Comparați prezența feminină din *Lacul* cu cea din *Floare albastră*. Arătați mijloacele de sugerare a acestei prezențe.
(În *Lacul*, prezența iubitei e aproape imaterială, e spiritualizată. Pentru a o fixa oarecum, poetul folosește un pronume (Ea) și două cuvinte (*trestii* și *răsară*) menite să sugereze grația și gingășia frumuseții iubitei.
În *Floare albastră*, prezența feminină este *concretă* și ca dorință („— Hai în codrul cu verdeață"; „Nu căta în depărtare / Fericirea ta, iubite!"; „Mi-i ținea de subsuoară / Te-oi ținea de după gît") și ca înfățișare, portret („Voi fi roșie ca mărul, / Mi-oi desface de-aur părul; „Ce frumoasă, ce nebună / E albastra-mi, dulce floare!").

— Conducîndu-vă după tonalitatea minoră, tristă, precizați *specia* literară pe care o reprezintă poezia *Lacul* și curentul literar în care se înscrie.
(E o elegie romantică.)[1]

[1] Documentar: I. Dumitrescu, *M. Eminescu: Lacul*. În: „Limbă și literatură", I. 1972, p. 97—104; G. Angelescu, *M. Eminescu: Lacul*. În: „Limbă și lit. pt. elevi", I, 1974, 24—25.

Scanned with OKEN Scanner

Receptarea se încheie cu lectura expresivă a poeziei, care poate lua aspectul unui concurs fulger de recitare.

c) *Exerciții pentru cultivarea și verificarea receptivității literare.* Ca temă pentru acasă, după comentarea poeziei *Lacul*, putem da elevilor mai multe exerciții, care să urmărească fie cultivarea sensibilității, fie dezvoltarea imaginației reproductive și creatoare, fie inițierea în limbajul artistic propriu literaturii. Obligatoriu sau la alegere, elevii vor efectua, oral sau scris, unul din exercițiile următoare:

— Memorați poezia sau o altă poezie eminesciană similară ca tonalitate afectivă.
— Comentați strofa a III-a din poezia *Lacul.*
— Alcătuiți o compunere descriptivă cu titlul: *Tablou după poezia „Lacul" de M. Eminescu.*
— Comparați natura din *Lacul* cu natura din *Veneția.*
— Puteți propune și susține cu exemple din text o altă interpretare a cauzei dezamăgirii decît cea desprinsă în clasă?
— De ce credeți că *Lacul* e „albastru" și de ce *tresare?*

Noaptea de mai

de *Al. Macedonski*
(clasa a XI-a)

Indicăm sarcinile mari ale receptării acestei poezii.

1) Pregătirea pentru realizarea unei lecturi expresive. Operația se indică din vreme, ca sarcină de pregătit acasă, individual sau pe grupe, alcătuite după preferințe.

2) Lectura expresivă, realizată de elevi. Activitatea poate căpăta aspectul unui concurs de recitare, elevii care ascultă constituind juriul.

3) Cercetarea elementelor relevante ale codului lingvistic (stratul semnificant), recomandînd elevilor să încerce o clasificare a acestor elemente pe anumite unități de sens.

4) Cercetarea stratului semnificațiilor prin căutarea relațiilor care se stabilesc între diferitele cîmpuri semantice.

a) Motive.

b) Nuanțe afectiv-intelective.

5) Valorizarea estetică și integrarea poemului în ansamblul creației poetului, în literatura română și universală.

6) Ilustrarea structurii. Sarcină efectuată acasă.

Scanned with OKEN Scanner

Iată o reprezentare posibilă:

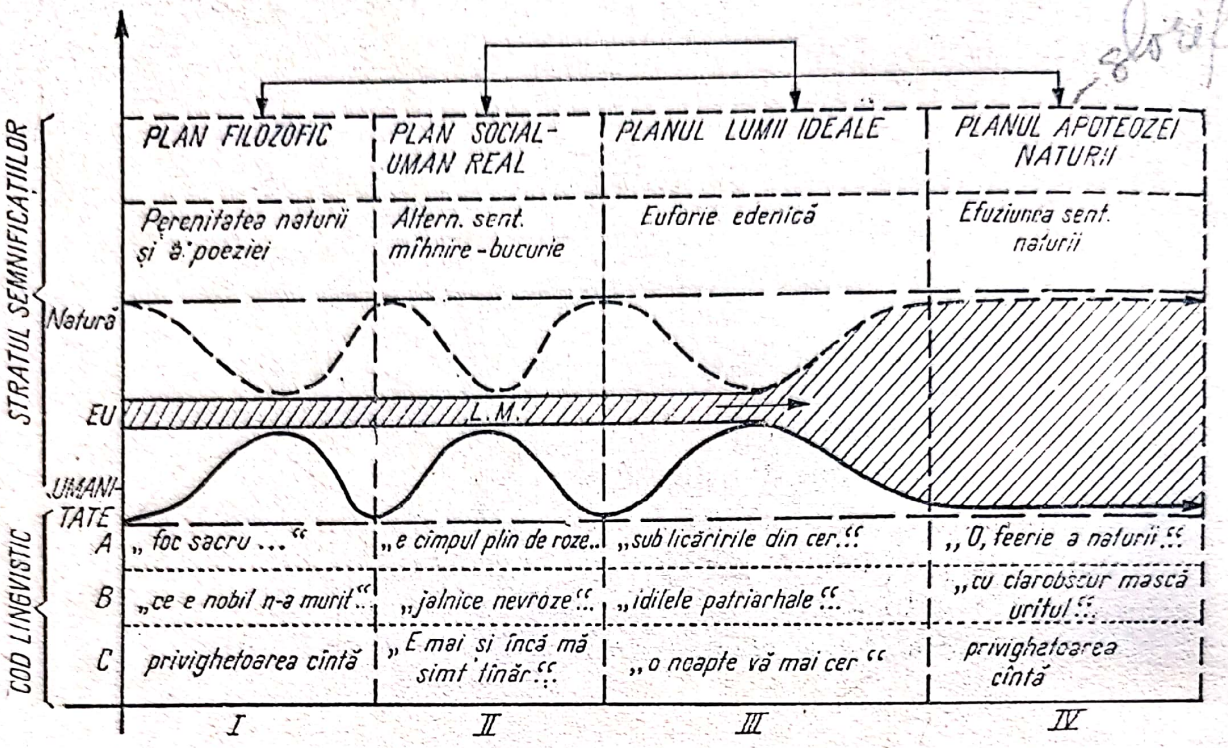


Fig. 12. Reprezentarea grafică a receptării poeziei *Noaptea de mai* de Al. Macedonski.

Reprezentarea cuprinde două secțiuni distincte.

Stratul unităților semnificante, codul lingvistic, care este alcătuit, în esență (conducîndu-ne după sferele semantice dominante), din trei grupe de cuvinte:

A — grupa cuvintelor referitoare la *natură;*
B — grupa cuvintelor referitoare la *colectivitatea umană;*
C — cuvinte referitoare la *eul liric.*

Stratul semnificațiilor, care cuprinde *sistemul relațional* în care se află cele trei elemente implicate în cîmpurile semantice ale grupelor de cuvinte menționate:

— *umanitate*, ilustrată printr-o linie sinuoasă punctată;
— *natură*, reprezentată printr-o linie sinuoasă continuă;
— *eul liric* (poezia), ilustrat printr-un canal haşurat.

Cele două diagrame simbolizînd *umanitatea* și *natura* au un sens de manifestare convergent — divergent, punctele de contact dintre ele

plasîndu-se pe terenul *eului liric* (poeziei), pînă la interferarea lor totală, prin resorbția săvîrșită, în partea finală, de către *eul liric*, resorbție care pune în lumină și mesajul operei, ilustrat nuanțat, în reprezentarea grafică propusă, de alte două compartimente ale stratului semnificațiilor:

— compartimentul *nuanțelor afectiv-intelective*, surprinse în dinamica lor, în concordanță cu fiecare parte a poeziei;

— compartimentul *motivelor secundare*.

În partea superioară sînt marcate, prin două linii frînte, relațiile existente în plan *compozițional*, între *părțile* operei, adică modalitățile realizării „discursului" poetic, ceea ce se poate observa, citind reprezentarea grafică, de data aceasta simultan pe orizontală și pe verticală.

Partea I, care aduce un *motiv filozofic*, fără a fi însă abordat în profunzime, își dezvăluie semnificația prin raportarea la partea a IV-a (ultima), care este, de fapt, o concluzie, prin excelență lirică, la motivul din prima parte.

Partea a II-a, care implică un *motiv social* cu complexul afectiv corespunzător, se află în relații antitetice cu partea a III-a, în care întîlnim *motivul lumii ideale* și euforia, ca stare afectivă concordantă.

Înlănțuirea părților este foarte bine motivată artistic, *liantul* constituindu-l *refrenul* confesiv-imperativ, care are, din punct de vedere compozițional, valoarea unui *laitmotiv*.

Sugestivă poate fi și o altă lectură a reprezentării, mai precis a figurii, care se obține prin rotirea acestei reprezentări de la dreapta la stînga.

Marș funebru

de *G. Bacovia*
(clasa a XI-a)

a) *Lectura expresivă*

1. Ningea bogat, și trist ningea, era tîrziu
2. Cînd m-a oprit, în drum, la geam clavirul;
3. Și-am plîns la geam, și m-a cuprins delirul —
4. Amar, prin noapte vîntul fluiera pustiu.

5. Un larg și gol salon vedeam prin draperii,
6. Iar la clavir o brună despletită
7. Cînta purtînd o mantie cernită,
8. Și trist cînta, gemînd, între făclii.

Scanned with OKEN Scanner

9. Lugubrul marş al lui Chopin
10. Îl repeta cu nebunie...
11. Şi-n geam suna funebra melodie,
12. Iar vîntul fluiera ca ţipătul de tren.

13. Apoi, veni şi-o blondă în salon...
14. Şi-aproape goală prinse, adormită,
15. De pe clavir, o scripcă înnegrită —
16. Şi urmări, pierdută, marşul monoton.

17. Înaltă, despletită, albă ca de var,
18. Mi se părea Ofelia nebună...
19. Şi lung gemea arcuşu-acum pe strună
20. Îngrozitorul marş lugubru, funerar.

21. Cîntau amar, era delir,
22. Plîngea clavirul trist, şi violina —
23. Făcliile îşi tremurau lumina,
24. Clavirul catafalc părea, şi nu clavir.

25. Tîrziu, murea clavirul lung, gemînd,
26. Luptau făcliile în agonie...
27. Şi-ncet se-ntinse o noapte de vecie
28. Şi-n urmă, greu, un corp am auzit căzînd.

29. Vai, de-atunci îmi pare lumea şi mai tristă. //
30. Viaţa-i melodie funerară...
31. Şi nu mai uit nebuna lăutară —
32. Şi transfigurata, trista claviristă.

Poeziile lui B a c o v i a au o muzicalitate cu totul specifică, caracterizată printr-o linie melodică extrem de simplă, dureros de monocordă. Singurele pigmente, în curgerea lentă şi monotonă a tristei melodii, sînt *pauzele*, acele stingeri ale vocii la anumite intervale, similare opririlor respiraţiei unui ftizic şi *suspensiile*, un fel de preludii ale pauzelor. În pregătirea lecturii poeziei *Marş funebru* — ca, dealtfel, a oricărei poezii bacoviene — trebuie să se ţină seama de aceste particularităţi melodice. Rostirea propriu-zisă va trebui să se consume într-un ritm lent şi intensitate scăzută, stinsă, prin emiterea estompată a vocalelor deschise şi

Scanned with OKEN Scanner

surdinizarea vocalelor cu rezonanță gravă. O asemenea rostire constituie ea însăși un factor cu o funcționalitate relevantă, o portiță de intrare în universul liric intim al poeziei, o cale de decodare, prin reproducerea sonoră a notațiilor limbajului expresiv.

Recomandabil este să li se dea elevilor ca sarcină individuală în clasă, timp de cîteva minute, lectura în gînd a poeziei, pentru pregătirea lecturii sonore și expresive. Evaluarea acestei pregătiri are loc în momentul imediat următor, cînd, selectiv, elevii sînt puși să *rostească* poezia. Lectura profesorului poate veni după cea a elevilor, oferindu-se ca una din interpretările posibile. Se poate proceda însă și invers, adică, de la început, profesorul să ofere, ca unul din modelele posibile, varianta lecturii sale. În practica școlară a receptării textului liric, este bine ca procedeurile să alterneze.

b) *Receptarea estetică treptată.* După *intrarea în atmosferă*, prin *transpoziția sonoră* a melodiei interioare a poeziei, se trece la demontarea principalelor mecanisme și piese fonice ale textului. Modalitățile didactice la care se poate recurge sînt *problematizarea*, *descoperirea*, *conversația*, iar formele de organizare a receptării: *activitatea individuală*, *cercetarea în grup*, în cadrul mai general al lecției.

Trăsăturile *stratului sonor* al poeziei se pot *descoperi* de elevi, prin *activitate în echipe* în clasă, fiecare avînd textul în față și fișe la îndemînă, pentru notarea operativă a observațiilor. În acest scop, li se indică următoarele sarcini:

1) Urmăriți frecvența sunetelor, concentrîndu-vă atenția în special asupra *vocalelor* (grupa I).
2) Încercați să reproduceți grafic *curba de distribuire a vocalelor*, în cîteva din strofele caracteristice (grupa a II-a).
3) Depistați eventualele *reluări ale unor sunete* sau combinații de sunete, în cuvinte care se succed, pentru obținerea anumitor efecte sonore (grupa a III-a).
4) Descoperiți *organizarea metrică* a fluxului verbal, încercați să realizați o reprezentare grafică a ritmului (grupa a IV-a).
5) Stabiliți *tonalitatea melodică generală* a poeziei și indicați starea afectivă implicată (grupa a V-a).

Se impune o precizare de ordin general.

Pentru a folosi timpul cît mai rațional, recomandabil este ca sarcinile pentru activitatea individuală sau în grup să fie scrise de profesor din timp pe fișe, care se distribuie elevilor în funcție de necesitățile didactice ale procesului analizei literare.

După rezolvarea sarcinilor enumerate (timpul necesar este în funcție de factori care caracterizează colectivul de elevi cu care se lucrează),

Scanned with OKEN Scanner

se confruntă rezultatele prin *dialog orizontal*, în care se insinuează și profesorul. Observațiile privind cele cinci sarcini pot fi consemnate sau nu pe tablă, alegerea fiind condiționată de nivelul posibilităților receptive ale elevilor, de stadiul la care se află ei în ceea ce privește analiza modernă a textului literar. Schițăm, în continuare, o sinteză a acestor observații.

1) Urmărind mai ales vocalele, se constată marea frecvență a vocalei *a* (94), apoi, în ordine, a vocalelor: *i* (72), *e* (57), *u* (49), *o* (25), *ă* (24). Încercînd o grupare pe baza cantității vocalice, frecvența vocalelor deschise, plenar sonore, *a*, *e*, *i* este de 223 (69%), iar a vocalelor închise, surdinizate, o, *u*, *ă*, *î* de 102 (31%). Pe strofe, frecvența vocalelor se poate vedea din tabelul următor:

VOCALE	Strofe								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
a	16	10	10	8	10	15	8	18	94
e	4	8	10	7	9	4	10	4	57
i	11	10	5	9	5	12	10	10	72
o	3	4	2	8	3	1	3	1	25
u	3	3	11	3	9	5	7	8	49
ă	—	4	—	7	6	2	2	3	24
î	5	5	2	2	2	3	4	1	24
a + e + i	31	28	25	24	24	31	28	32	223
o + u + ă + î	16	16	15	20	20	11	16	13	102

Fig. 13. Tabel cu frecvența vocalelor (pe strofe) din poezia *Marș funebru* de G. Bacovia.

Dominanta melodică (tonul) este dată de vocalele *a*, *i*, *e* și *u*, într-o alternanță labilă. Ea este nuanțată de celelalte vocale cu o frecvență mai mică și de consoane ca *g*, *f*, *r*.

2) *Structura fonică* a poeziei este susținută, în esență, de două coloane sonore, una de o amplă rezonanță, alcătuită din grupul vocalic *a*, *e*, *i* și alta mai estompată, mai întunecată, constituită din grupul vocalelor *o*, *u*, *ă*, *î*. În consecință, fluxul melodic ia naștere prin interferarea celor două coloane sonore, desfășurîndu-se într-o relație osmotică. Cele două coloane se contopesc într-o nouă realitate sonoră, care poartă marca tonalității unei melodii funerare.

Scanned with OKEN Scanner

Reprezentarea grafică a diagramelor celor două principale coloane sonore este următoarea:

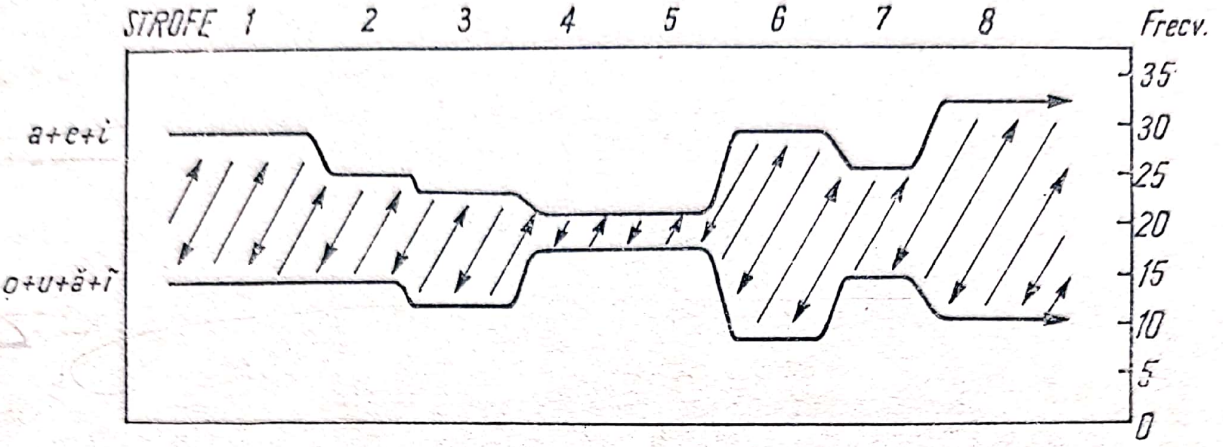


Fig. 14. Diagrama principalelor coloane sonore (poezia *Marș funebru* de G. Bacovia)

Interesante sînt și diagramele celor două coloane, în strofele în care dominanta melodică a poeziei se relevă cu intensitate crescîndă.

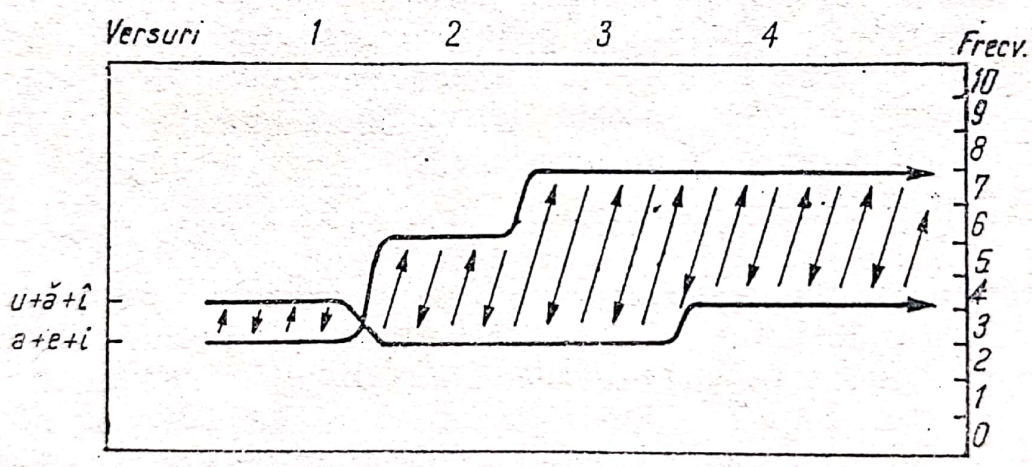


Fig. 14, *c*. Strofa a treia.

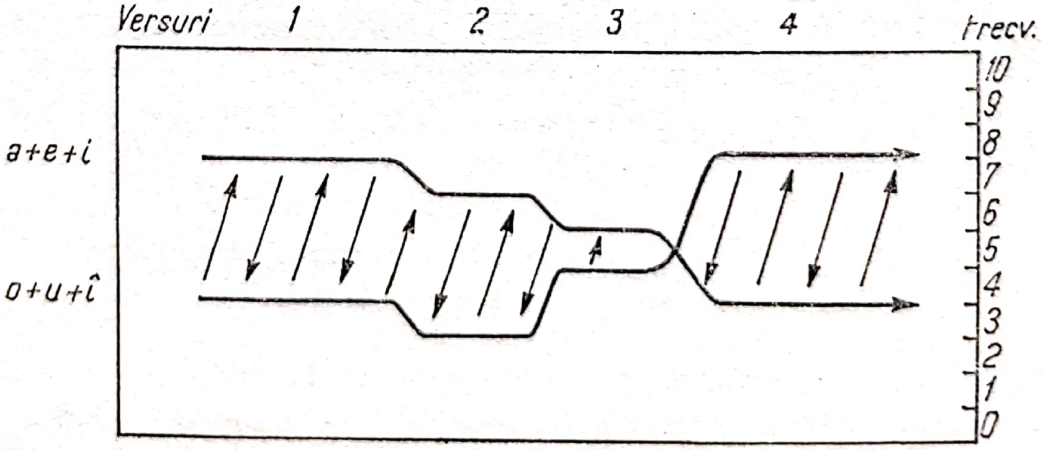


Fig. 14, *b*. Strofa a cincea.

Scanned with OKEN Scanner

În întreaga poezie, cele două coloane se urmăresc reciproc, într-o permanentă tendință divergent-convergentă.

3) Coloana sonoră închisă este susținută și prin cîteva efecte fonetice obținute prin *aliterație*, cum se observă în versurile 4 („Amar, prin noapte vîntul fluiera pustiu", unde se reiau, în cuvinte succesive, sunetele *p* și *u*), 9 („Lugubrul marș al lui Chopin", sunetele *u*, *ș*), 20 („Îngrozitorul marș lugubru, funerar", sunetele *r*, *u*, *ș*).

4) Fluxul verbal se organizează în microunități prozodice, (versuri) a căror măsură variază între 8 și 12 silabe, ritmul fiind iambic:

Ningea bogat, și trist ningea, era tîrziu

— ⏑ ´ | — ⏑ ´ | — ⏑ ´ | — ⏑ ´ | — ⏑ ´ | — —

Interesant de reținut este apoi că în primele două strofe măsura este descendentă (12, 11, 11, 10), iar în toate celelalte este ascendentă (8, 9, 11, 12; 10, 11, 11, 12; 12, 11, 11, 12; 8, 11, 11, 12 etc.).

5) Toate elementele fonetice semnalate contribuie la conturarea tonalității generale a melodiei, care este una gravă, într-o curgere lină, monocordă, dar nu lipsită de unele nuanțe aproape imperceptibile. Această tristă sonoritate a fluxului verbal vehiculează — ca și marșul mortuar al lui Chopin — un tragic fior existențial.

Pentru a supune analizei, în continuare, celelalte straturi ale expresiei și a ajuta elevii să facă observații relevante, profesorul va supune cercetării cele două variante ale poeziei în discuție: *Interior trist*, publicată în revista *Cronica Moldovei* (nr. 10—11—12, 1916, p. 202) și *Marș funebru*, tipărită în volumul *Scîntei galbene*, 1926. De la o variantă la alta, Bacovia a făcut o serie de modificări în aproape o jumătate (14) din numărul versurilor. *Acesta este și motivul pentru care s-a ales pentru analiză poezia în discuție.* Cele două variante introduc elevii în laboratorul intim al procesului de creație bacovian.

Versurile în care poetul a operat schimbări sînt scrise din timp pe fișe, cîte una pentru fiecare grupă de elevi:

Versul 1 — Varianta I: „Ningea spăimîntător ... era tîrziu"
— Varianta II: „Ningea bogat, și trist ningea, era tîrziu"

Versul 3 — Varianta I: „Și-am plîns la geam și fîlfîia delirul..."
— Varianta II: „Și-am plîns la geam și m-a cuprins delirul—"

Scanned with OKEN Scanner

Versul 4 — Varianta I: „Grăbit, prin noapte, vîntul fluiera pustiu“
— Varianta II: „Amar, prin noapte, vîntul fluiera pustiu.“
Versul 8 — Varianta I: „Gemînd cînta între făclii.“
— Varianta II: „Și trist cînta, gemînd între făclii.“
Versul 10 — Varianta I: „Îl repeta c-o neagră nebunie.“
— Varianta II: „Îl repeta cu nebunie.“
Versul 13 — Varianta I: „Ca-n vis, încet, veni și-o blondă în salon.“
— Varianta II: „Apoi, veni și-o blondă în salon.“
Versul 18 — Varianta I: „Părea Ofelia nebună —“
— Varianta II: „Mi se părea Ofelia nebună...“
Versul 19 — Varianta I: „Și lung gemea arcușul dus pe strună“
— Varianta II: „Și lung gemea arcușu-acum pe strună.
Versul 20 — Varianta I: „Întristătorul marș, lugubru, funerar“
— Varianta II: „Îngrozitorul marș, lugubru, funerar“
Versul 21 — Varianta I „Cîntau amar, ningea grăbit, era delir“
— Varianta II: „Cîntau amar, era delir.“
Versul 24 — Varianta I: „Claviru-un catafalc părea și nu clavir“
— Varianta II: „Clavirul catafalc părea și nu clavir“
Versul 29 — Varianta I: „O, de-atunci îmi pare lumea și mai tristă“
— Varianta II: „Vai, de-atunci îmi pare lumea și mai tristă“
Versul 30 — Varianta I: „Și viața-i melodie funerară — “
— Varianta II: „Viața-i melodie funerară“
Versul 31 — Varianta I: „Și nu mai uit pierduta lăutară“
— Varianta II: „Și nu mai uit nebuna lăutară.“

După ce fișele cu versurile citate au fost distribuite grupelor, se continuă analiza cu abordarea *straturilor gramatical* (morfologico-sintactic) și *lexical-semantic*, pe baza următoarelor sarcini:

1) Urmăriți *substantivele* din ambele variante, concentrîndu-vă atenția asupra sensurilor proprii ale lor și stabiliți elementele universului real cu care operează poetul (grupa I).
2) Urmăriți *determinarea adjectivală* a substantivelor, natura adjectivelor (calificare: auditivă, vizuală, olfactivă, afectivă; determinare) și arătați gradul de implicare a subiectului în universul concret evocat (grupa a II-a).
3) Cercetați *verbele*, utilizarea modurilor și a timpurilor și arătați dacă există vreo relație între folosirea verbelor la anumite tim-

Scanned with OKEN Scanner

puri și moduri și tonul muzical fundamental al poeziei (grupa a III-a).

4) Cercetați *determinarea adverbială* și arătați dacă se poate stabili vreo punte de legătură între aceasta și determinarea adjectivală (grupa a IV-a).

5) Descoperiți *frecvența* cu care revin anumite cuvinte (substantive, adjective, verbe, adverbe) și cîmpul semantic general căruia îi aparțin (grupa a V-a).

Confruntarea rezultatelor rezolvării pe grupe a sarcinilor menționate se face prin *dialog*. Sintetizăm rezultatele (observațiile) la care se poate ajunge.

1) În întreaga poezie, sînt utilizate 33 de substantive. Cu excepția a două nume proprii (Chopin, Ofelia), celelalte substantive numesc, în sensul lor obișnuit, *obiecte* din universul habitual comun al omului (arcuș, clavir, claviristă, drum, draperii, făclii, geam, mantie, salon, scripcă, strună, var), *fenomene* ale naturii (lumină, noapte, viață, vînt), *stări sufletești* (agonie, delir, nebunie), *realități diverse* (marș, melodie, țipăt; tren; catafalc, corp; vecie).

2) *Determinarea substantivelor* este de natură adjectivală (21 atribute adjectivale), cu excepția a două cazuri de determinare substantivală („țipătul *de tren*“ și „noapte *de vecie*“). Toate determinantele adjective sînt adjective calificative și, important de reținut, din acestea, 7 sînt de natură auditivă, 8 vizuală și 6 afectivă. Faptul indică o acută implicare senzorial-afectivă a poetului, în universul concret evocat.

3) Poetul folosește 33 de *verbe:* 3 sînt la indicativ prezent, printre acestea și verbul care se află în sintagma concluzivă cu valoare gnomică — „Viața-i melodie funerară...“ —, din ultima strofă), 26 la trecut și 4 la modul gerunziu. Semnificativă ca funcționalitate expresivă este frecvența folosirii imperfectului: 19. Valențele durative ale verbelor la imperfect, susținute de sonoritățile grave ale celor la gerunziu, se află într-o relație de deplină compatibilitate cu tonalitatea generală tristă a poeziei.

4) *Determinarea adverbială* este bogat reprezentată, ca și cea adjectivală. Se întîlnesc 18 cazuri de determinante adverbe (în număr, ca și la celelalte valori morfologice, fiind incluse și reluările), din care majoritatea (11) exprimă determinări umanizate ale unor acțiuni, adverbele respective provenind din adjective calificative (cînta *amar*, ningea *trist*, gemea *lung*,

Scanned with OKEN Scanner

căzînd *greu*). Între determinantele adverbiale și cele adjectivale se află o legătură subterană, ambele serii de determinări relevînd o plenară participare afectivă din partea poetului.

5) Tonalitatea gravă, starea afectivă sumbră sînt potențate și la nivelul *stratului lexical-semantic*, prin frecvența cu care sînt folosite unele cuvinte și cîmpurile semantice create prin interferarea sensurilor lor. Dintre substantive, cuvîntul *clavir* revine, obsesiv, de 7 ori, *marș* de 4 ori, *făclii* de 3 ori, *delir* și *noapte* de cîte 2 ori. Adjectivele *lugubru*, *funebră*, *funerar*, *nebună* și *tristă* de cîte 2 ori; verbele *cînta* și *gemea* de 3 ori, *ningea* de 2 ori; adverbele *amar* și *trist* de cîte 2 ori. Reluarea acestor cuvinte dă expresie unui flux semantic circumscris în limitele unei realități funebre, de sfîrșit de ciclu existențial.

Cercetarea stratului *imaginilor* se înfăptuiește folosind ca metodă didactică varianta inductivă a descoperirii, asociată cu problematizarea și conversația, iar ca formă de organizare a receptării — activitatea individuală. Aspectele caracteristice de la acest nivel al expresiei se identifică solicitînd elevii să rezolve individual, cu textele celor două variante ale poeziei în față, următoarele sarcini-problemă:

1) Observațiile făcute cu prilejul cercetării straturilor fonetic, gramatical și lexical-semantic pot conduce la sesizarea *motivului* dominant al poeziei. Identificați-l și indicați-i și elementele simptomatice.
2) Punînd față în față cele două variante ale poeziei și urmărind modificările operate, începînd cu titlul, arătați *mijloacele de reliefare* a motivului.

După cîtva timp de lucru individual, prin dialog, elevii sînt solicitați să-și expună observațiile. Prezentăm sinteza lor.

1) Motivul dominant, în poezia *Marș funebru*, este moartea. Elementele simptomatice sînt: tristețea covîrșitoare, delirantă și decorul cernit, dezintegrant.
2) Unul din mijloacele de reliefare a motivului, în această poezie (caracteristic ambelor variante), este *folosirea rafinată a resurselor sonore ale vocalelor* deschise și ale celor închise. Ceea ce se obține este un flux melodic grav, funerar.
Identificăm însă și alte mijloace.

Scanned with OKEN Scanner

În prima variantă *(Interior trist)*, motivul este relevat prin *repetarea obsesivă* a cuvîntului *clavir*, căruia i se asociază termenii: *trist*, *funerar*, *delir*, cu o frecvență mai mică (3,3, 2), legați semantic de motivul dominant. În a doua variantă *(Marș funebru)*, se menține repetiția, operîndu-se modificări în context, datorită cărora cuvîntul *clavir* își estompează sensul propriu, conotînd semnificații generalizatoare, în cîmpul semantic al motivului esențial, inclus în metafora-simbol *marș funebru*, noul titlu al poeziei. Contextul se îmbogățește, pe linia mijloacelor de reliefare, prin sporirea frecvenței repetării unor cuvinte din aria semantică a motivului. Așa este cazul cuvîntului *trist*, a cărui frecvență ajunge de la 3 la 5, prin introducerea sintagmei „și trist ningea", în versul 1, „și trist cînta , în versul 8. Poetul recurge și la majorarea numărului de cuvinte din familia motivului, adv. *amar* (vers. 4), în loc de *grăbit*, adj. *îngrozitor* (vers. 20), în loc de *întristător*, *nebuna* (vers. 31), în loc de *pierduta*.

Titlul *Interior trist*, cu vădit sens singularizant, este abandonat, opțiunea concretizîndu-se în metafora-simbol *marș funebru*, cu sens generalizator. Procesul de simbolizare constă în asocierea sensului propriu al expresiei *marș funebru* — specie muzicală — cu termeni ca: *trist*, *amar*, *îngrozitor*, *clavir*, *lugubru*, *delir*, din aria motivului dominant — *moartea*. În deplină concordanță cu titlul nou și totalitatea conotațiilor termenilor menționați, poetul formulează, în ultima strofă, maxima: „Și viața-i melodie funerară", cu o anumită intenție de filozofare pe tema existenței. Acestei intenții i se subordonează modificările făcute în versul 29, prin înlocuirea interjecției *O!*, avînd o valoare afectivă neutră și intensitate nedefinită, cu interjecția *Vai!*, care exprimă tristețea copleșitoare; versul 30, prin eliminarea conjuncției copulative *și*, care atenua sensul conclusiv-generalizator al afirmației; versul 31, prin înlocuirea atributului *pierduta* (lăutară) cu *nebuna* (lăutară), mai potrivit tensiunii emoționale ajunsă la punctul ei culminant.

Rimele poeziei prilejuiesc, de asemenea, interesante observații. Important de reținut este *interferența conotațiilor sugerate de cuvintele implicate în rimă*. Aceasta creează posibilitatea stabilirii de legături semantice pe *verticală* între conotațiile cuvintelor din rimă. Iată exemple de rime aflate într-o strînsă interferență conotativă: *despletită-cernită*, *var-funerar*, *gemînd-căzînd*, *agonie-vecie*, *tîrziu-pustiu*. Fiecare din cuvintele rimei se leagă direct, prin sens, de o anumită noțiune, numind-o sau determinînd-o. În afara acestor funcții de denominare și de determinare, ele capătă, prin afinitățile lor semantice, și capacitatea punerii în relief

Scanned with OKEN Scanner

a motivului dominant: *moartea*. Deci, relațiile semantice dintre cuvintele din rimă stabilite pe verticală — printr-o înlănțuire aproape infinită de noi și noi conotații — constituie unul din principalele mijloace de sporire a puterii de sugestie a expresiei poetice. Observația este valabilă și pentru alte poezii ale lui Bacovia.

Nivelul *semnificațiilor celor mai generale* ale textului poate fi relevat de către elevi tot prin activitate independentă, solicitîndu-i să rezolve următoarea întrebare-problemă:

— Într-o anumită perioadă din viața sa Bacovia avea surse incerte de existență. Se poate stabili vreo relație între poezia *Marș funebru* și statutul existențial al poetului, la un moment dat? Motivați răspunsul.

Informațiile bibliografice ale elevilor le permit să ajungă la concluzia că poezia *Interior trist* — respectiv *Marș funebru* — ca și alte poezii din perioada colaborării la *Cronica Moldovei* (1915—1916), ilustrează sursa socială autohtonă a unor motive bacoviene și a tristeții copleșitoare implicate. Biografia operei se interferează cu biografia omului, aceasta din urmă punîndu-și asupra operei o amprentă de necontestat. Totodată, biografia operei poetului român atestă aderențele ei naționale, capacitatea poetului nostru de a trăi și exprima original anumite influențe, ecouri lirice, indiferent dacă acestea amintesc de Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Laforgue sau Rollinat. Bacovia este unicul poet român autentic simbolist. Spre deosebire de simbolismul facil, de expresie, al unui Minulescu, simbolismul poeziei lui Bacovia este unul de structură și esență, el implică elemente sociale și o atitudine protestatară față de acestea. Simbolismul bacovian este o expresie literară de indubitabilă valoare estetică a unor frămîntări existențiale, determinate de condiții obiective, istoricește cognoscibile.

O parte din considerațiile menționate vizînd condiția estetică a operei și relațiile ei cu anumite realități sociale, dacă nu pot fi formulate de elevi, trebuie precizate de profesor, în cadrul dialogului cu elevii. În perspectiva *analizei literare organice* — în spiritul căreia această soluție didactică de abordare a poeziei a fost concepută — asemenea considerații, care implică în comentariu, pe lîngă *structura* și *condiția estetică* a operei, și determinarea ei *socială*, *istorică* și *psihologică*, sînt inerente și complementare. Ele ajută elevii să-și formeze o viziune științifică asupra fenomenului literar, potrivit căreia opera literară este privită

Scanned with OKEN Scanner

ca un organism cu o structură proprie, născut prin jocul dialectic al unui complex de conexiuni.

c) *Exerciții de dezvoltare și verificare a receptivității literar-estetice.* Preferențial, elevii au de rezolvat (sub forma unor disertații orale sau scrise) una din mai multe sarcini date. Cu titlu orientativ, sugerăm cîteva asemenea sarcini:

— Comentați versul „Lugubrul marș al lui Chopin", încercînd stabilirea unor similitudini lirice între compoziția celebrului muzician și poezia lui B a c o v i a.
— Comentați versul „Mi se părea Ofelia n e b u n ă..." și stabiliți o punte de legătură între atributul esențial al eroului shakespearean și intensitatea sentimentului din poezia lui B a c o v i a.
— În *Ophélie* de A r t h u r R i m b a u d, întîlnim, printre altele, versurile:

„Sur l'onde calme et noire où dorment les étoiles,
La blanche Ophélie flotte comme un grand lys,
Flotte très lentement couchée en ses longs voiles..."

Despre ce anume vorbește poetul francez și ce similitudini se pot stabili cu poezia lui B a c o v i a?
— Invocați opere și poeți simboliști din literatura universală cu care s-ar putea asocia poezia bacoviană, stabilind unele asemănări și deosebiri.
— Explicați afirmația lui G. C ă l i n e s c u privind una din trăsăturile expresiei bacoviene: „A doua pozâ (în această poezie de loc simplă) este retorica întoarsă, adică sfărîmarea pînă la aparentă anarhie a solemnității" (*Istoria literaturii române*, p. 630). Aveți în vedere și alte poezii ale lui B a c o v i a.
— Însuși B a c o v i a a mărturisit că e partizanul *audiției colorate*, adică al redării culorilor cu inteligență prin cuvinte. Arătați, succint, cum se reflectă, în poeziile sale reprezentative, această tehnică.
— Indicați mijloacele de reliefare a motivului într-una din poeziile caracteristice ale lui B a c o v i a (*Plumb*, *Lacustră* etc.).
— Arătați de ce poezii ca *Plouă* (sau *Plumb*, *Lacustră*, *Marș funebru* etc.) se pot include în simbolism.
— Alcătuiți o compoziție liberă, o pagină de proză lirică descriptivă, inspirată de una din poeziile bacoviene.
— Memorați, la alegere, versuri din poeziile reprezentative ale lui B a c o v i a.

Scanned with OKEN Scanner

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii
de *L. Blaga*
(clasa a XII-a)

a) *Discuția orientativă.* Fiind, într-un fel, o *ars poetica*, poezia în discuție nu poate fi receptată în toate nuanțele sale, fără o sumară introducere în modalitatea specifică de cunoaștere, îmbrățișată de *filozoful* L. Blaga. În consecință, înainte ca elevii să ia contact cu poezia, este necesar un moment pregătitor, în care, printr-o scurtă disertație, profesorul să expună structura demersului cognitiv în cadrul sistemului filozofic blagian. În prezentarea sa, profesorul va menționa problemele-cheie.

— În concepția filozofică a lui B l a g a, *Marele Anonim*[1], factor transcendent, a creat lumea și o creează mereu.
— Mobilul acestei permanente disponibilități creatoare este cheltuirea resurselor sale inepuizabile.
— Faptul că lumea e în continuă creare (devenire) explică *relativitatea existenței și a cunoașterii.*
— Omul, creațiune centrală a Universului, trăiește, de aceea, în *orizontul misterului* și al *revelării.* El nu ia existența cum i se oferă, ci îi caută temeiurile și sensurile.
— Tentativele omului de dezlegare a misterelor nu reușesc complet niciodată, deoarece li se opune *cenzura transcendentală*, instituită de Marele Anonim.
— Poezia constituie una din căile de revelare a misterelor, nu prin rațiune, ci prin intermediul *intuiției*, care exprimă ceva din zonele *abisale* (matricea stilistică) a spiritului uman.
— Structura spiritului uman este reprezentată grafic de Blaga în felul următor:

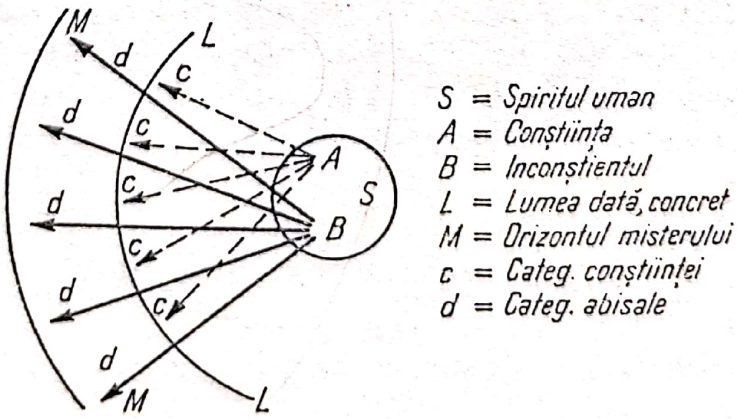


Fig. 15. Reprezentarea grafică a structurii spiritului uman după Lucian Blaga

[1] L. B l a g a, *Trilogia culturii*, București, E.L.U., p. 333.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru facilitarea înțelegerii unor probleme dificile prin natura lor filozofică, profesorul poate recurge și la alte reprezentări grafice, cum sînt cele pe care le dăm în continuare.

LUCIAN BLAGA

Trilogia cunoașterii

— *Eonul dogmatic*
— *Cunoașterea luciferică*
— *Cenzura transcendentă*

Modalități de cunoaștere

a) **Paradisiacă:** intelectul operează o reducție numerică a obiectelor.

b) **Luciferică** cu treptele:

1) **Plus cunoașterea** (atenuarea misterului). Cripticul poate fi parțial cunoscut cu ajutorul *ideii teorice.*

2) **Zero cunoașterea** (permanentizarea misterului).

3) **Minus cunoașterea** (potențarea misterului prin *intuiție*, care ajunge la *revelații disimulate).*

Se poate folosi și o altă variantă metodică de realizare a acestui moment pregătitor. Cu un anumit timp înainte, se recomandă elevilor să citească din volumul lui Lucian Blaga, *Trilogia culturii* (București, 1969), capitolul *Categoriile abisale* (p. 327—342), cu sarcina de a reține concepția autorului despre structura *spiritului uman.* În cîteva minute, la începutul orei, se angajează un dialog, în care elevii sînt antrenați să precizeze concepția lui Blaga despre demersul cognitiv al spiritului uman. Participînd la dialog, profesorul sintetizează și sistematizează structura concepției filozofice blagiene.

b) *Lectura expresivă*

1. Eu nu strivesc corola de minuni a lumii
2. și nu ucid
3. cu mintea // tainele, ce le-ntîlnesc
4. în calea mea
5. în flori, în ochi, pe buze ori morminte.
6. Lumina altora //

Scanned with OKEN Scanner

7. sugrumă vraja nepătrunsului ascuns
8. în adîncimi de întuneric,
9. dar eu,
10. eu cu lumina mea // sporesc a lumii taină --
11. și-ntocmai cum cu razele ei albe luna //
12. nu micșorează, ci tremurătoare
13. mărește și mai tare taina nopții,
14. așa îmbogățesc și eu întunecata zare
15. cu largi fiori de sfînt mister //
16. și tot ce-i ne-nțeles //
17. se schimbă-n ne-nțelesuri și mai mari
18. sub ochii mei —
19. căci eu iubesc
20. și flori și ochi și buze și morminte.

Lectura poeziei trebuie pregătită cu mare atenție, pentru că „există o topică Lucian Blaga, o frazare inimitabilă, o rostire și mai ales o tăcere care e numai a lui." Nu există nici un alt poet în literatura noastră, nici în cea europeană, „care să fi imprimat tăcerii asemenea ciudate valori expresive, cum o întîlnim în lirica lui. Nu e doar o problemă de ritm, de accent sau de muzică. Tăcerea lui e trena cuvintelor. Spațiul ideal pentru desăvîrșirea lor în sine. Lumina sau întunericul de care au nevoie. Dar uneori tăcerea lui devine cuvînt mai presus de legile graiului."[1] În spiritul acestor interesante observații, o mare atenție trebuie dată, atunci cînd se rostesc versurile lui B l a g a, *pauzelor* logico-afective.

c) *Receptarea estetică treptată (re-crearea)*. Pentru introducerea elevilor în universul acestei poezii se poate apela la ceea ce G i l b e r t L e r o y numește *dialogul autentic*, în care, de la bun început, elevii să fie considerați și acceptați ca parteneri egali de discuție, în care inhibițiile de orice fel să dispară. Aspectele care vor trebui să constituie mobilul dialogului se referă la:

— *impresia generală* produsă;
— *universul imagistic*, afectiv și filozofic al versurilor;
— *adecvarea mijloacelor expresive* la acest univers;
— *reacțiile intime* ale receptorilor.

[1] A. E. B a c o n s k y, *Panorama poeziei universale contemporane*, București, Editura Albatros, p. 140—141.

Scanned with OKEN Scanner

Consemnăm, în cele ce urmează, desfășurarea unui asemenea dialog, care a avut loc la clasa a XII-a a unui liceu de specialitate.[1]

— V-a plăcut poezia?

— Da, răspund unii elevi. Mulți dintre ei tac.

— Încă nu-mi pot defini starea sufletească, intervine un elev. Simt totuși că este vorba despre ceva grav, de o frământare pricinuită de o atitudine meditativă în fața vieții.

— Cred că ai dreptate, spune profesorul. Poetul se află față în față cu Universul, cu „lumea", cum se exprimă el și încearcă să o cunoască, să o înțeleagă în felul său. Cum este reprezentat concret acest univers?

— Printr-o imagine vie și sugestivă: *corola de minuni*. Este o metaforă, spune un elev.

— Ați spus că imaginea e *vie* și *sugestivă*. Puteți să susțineți, să comentați afirmația?

— Da, *existența* sugerată de această imagine este foarte variată și bogată în aspecte, ca și *corola* unei flori, care e alcătuită dintr-o mulțime de petale.

— După cum fiecare dintre noi, intervine un alt elev, aflat în fața unei flori deosebite, se minunează de organizarea internă a petalelor în corolă, la fel poetul se minunează de bogăția și frumusețea *lumii*, a Universului.

— De unde deduceți că poetul se minunează, cum spuneți voi, de frumusețile lumii?

— Această atitudine a poetului este implicată chiar în epitetul substantival corola de *minuni*. Calificăm drept minune ceea ce, temporar, nu ne putem explica, dar pentru că *minunatul* ne place, îl admirăm.

— Admirația poetului, intervine un alt elev, este sugerată și de cuvintele „*eu nu strivesc* corola" și „*nu ucid* cu mintea tainele."

— Mie îmi place, spune un alt elev, plasticitatea expresiilor *nu strivesc* și *nu ucid*. Parcă văd o corolă gingașă, într-o mînă aspră, gata a fi sfărîmată la o mișcare viguroasă a acesteia și tremur la gîndul că aș putea-o vedea zdrobită.

— E adevărat că sintagmele invocate de tine au o mare forță de evocare, dar numai această forță concretizatoare, plastică, senzorială, te atrage? Ele nu au cumva și un sens reflexiv adînc, nu arată și felul în care poetul vrea să se apropie de tainele lumii, cum vrea el să *cunoască* aceste taine?

— Cred că înțelesul prefigurat de dumneavoastră este sugerat de cuvintele în discuție („eu *nu strivesc* și *nu ucid* cu mintea tainele...")

[1] Prof. Liliana Parfene, Liceul pedagogic din Iași, anul școlar 1973—1974.

Scanned with OKEN Scanner

cît și de „*lumina altora* / sugrumă vraja nepătrunsului ascuns“ și mai ales de versul: „eu cu lumina mea sporesc a lumii taină.“

— Într-adevăr, versurile invocate de tine conțin modalitatea de cunoaștere a lumii, după L. B l a g a. Ați putea interpreta mai adînc această modalitate?

Elevii întîmpină unele dificultăți. Profesorul le cere să se gîndească la cele cîteva precizări despre filozofia lui B l a g a, făcute în discuția orientativă și să interpreteze versurile:

„și-ntocmai cum cu razele ei albe luna
nu micșorează, ci tremurătoare
mărește și mai tare taina nopții,
așa îmbogățesc și eu întunecata zare
cu largi fiori de sfînt mister“

— Poetul nu vrea *să explice* corola lumii, ci *să o admire*, spune un elev.

— Așa cred și eu. Pentru a stimula discuția și a pătrunde semnificațiile subtile ale poeziei, profesorul cere elevilor să compare un peisaj scăldat de lumina soarelui cu același peisaj în bătaia lunii.

— Este, fără îndoială, o mare deosebire, răspunde un elev. Soarele face vizibile cele mai mici detalii ale peisajului, îl face deci integral perceptibil. Un asemenea peisaj îl putem reprezenta fidel, îl putem și admira. În bătaia lunii, același peisaj nu mai poate fi perceput integral, are zone de clar-obscur, zone în care nu știm precis ce poate fi și, de aceea, nu le putem reprezenta, decît dînd frîu liber imaginației noastre, bănuielilor. Un asemenea peisaj ne atrage și ne place tocmai prin discreția contururilor, estomparea liniilor, misterul ascuns în zonele de umbră. El ne provoacă o admirație în care se strecoară și o anume reținere, o anume sfială, nu știu dacă acesta-i termenul cel mai potrivit.

— O admirație reținută, adaugă spontan un alt elev, o admirație în care își face loc și o oarecare teamă de necunoscut.

— Exact, intervine prompt alt elev. E tocmai ce spune B l a g a în versurile:

„așa îmbogățesc și eu întunecata zare
cu largi fiori de sfînt mister
și tot ce-i ne-nțeles
se schimbă-n ne-nțelesuri și mai mari...“

— Ați intuit, cred, bine semnificațiile acestor versuri, spune profesorul. Poetul se apropie de minunile lumii nu cu mijloacele omului de

Scanned with OKEN Scanner

știință (cum spune poetic: *cu mintea, lumina altora*), pentru că acestea, căutînd să explice totul, strivesc elanurile afectivității, ci cu căldura sufletului, cu inima, căutînd să ajungă în zonele de mister prin *intuiție*. Cunoașterea rațională operează limitat, cît e soarele în plenitudine. Cunoașterea intuitivă acționează nelimitat, de aceea devine și mai încărcată de mister și astfel mai emoționantă. Prin ce imagine exprimă B l a g a acest fel de cunoaștere?

— Prin metafora *lumina mea* și printr-o comparație dezvoltată cu razele albe ale lunii.

— Da. Ce vă mai spune însă atributul posesiv *mea?*

— Că este vorba de *un fel personal* de a se apropia de existență, așa cum fiecare dintre noi — spune un elev — poate să aibă atitudinea sa, impresiile sale, o rezonanță proprie specifică în fața lumii. Prin felul său de a se apropia de Univers, B l a g a dă ceva în plus realității în fața căreia se află.

— O îmbogățește cu sensuri noi — îl ajută un coleg — o *potențează* poetic cu „largi fiori de sfînt mister", așa cum facem și noi cînd alegem o floare anumită și o ducem în dar cuiva. Atribuim acelei flori semnificații noi, rupte din sensibilitatea noastră.

— Discuția este foarte interesantă, intervine profesorul și ar putea fi amplificată prin solicitarea reacțiilor voastre afectiv-intelective și față de alte imagini ale textului. Ne vom limita, deocamdată, tot la metafora *lumina*. Termenul apare de două ori în poezie. Mai apare și în alte poezii ale lui B l a g a? Puteți indica una?

— Chiar poezia intitulată *Lumina*, răspunde cineva.

— Poți cita cîteva versuri?

— Da. Elevul citește de pe o fișă:

„Nimicul zăcea-n agonie,
cînd singur plutea-n întuneric și dat-a
un semn Nepătrunsul:
Să fie lumină!"

— Exemplul e bine ales. Versurile acestea exprimă ideea că *lumina*, în concepția lui B l a g a, e forța demiurgică inițială. Din această forță își trage și poetul *lumina sa*, puterea de a fi, de a cunoaște. Interesantă, în acest sens, spune profesorul, este și poezia *Vreau să joc*, unde întîlnim versurile:

„Pămîntule, dă-mi aripi:
săgeată vreau să fiu să spintec
nemărginirea,

Scanned with OKEN Scanner

să nu mai văd în preajmă decît cer,
de-asupră cer,
și cer sub mine —
și-aprins în valuri de lumină
să joc
străfulgerat de-avînturi nemaipomenite..."

—Aceste poezii ne-amintesc cosmogonia din *Scrisoarea* I de M. Eminescu, spune un elev.

— Și descrierea călătoriei Luceafărului prin spațiul cosmic, adaugă altul.

— Asociațiile voastre sînt corecte. Revenind la textul inițial, ați observat, fără îndoială, că poezia are, în prima parte, o enumerație („în flori, în ochi, pe buze, ori morminte"), care se repetă, în aceeași ordine, la sfîrșitul poeziei, dar cu folosirea unui *și* cumulativ („*și* flori *și* ochi *și* buze *și* morminte"). Are vreo semnificație procedeul?

— Mie, spune un elev, procedeul îmi dă un sentiment grav, nu știu cum să-l numesc altfel, ca și cum aș fi în fața unui ceremonial în care se rostesc cuvinte și expresii rituale.

— În afara impresiei relatate de colegul meu — intervine alt elev — procedeul în discuție sugerează și ideea bogăției de aspecte ale existenței, toate cu doza lor de necunoscut și inefabil.

— Sau — cel puțin asta e impresia mea — se ridică un alt elev — ideea că Universul e un întreg armonios constituit, fiecare parte componentă conținînd legitățile generale, mai mult sau mai puțin cunoscute.

— Fiecare din voi aveți dreptate, spune profesorul. Discuția noastră ilustrează încă o dată adevărul că poezia adevărată spune mult mai multe decît s-ar crede la prima lectură. De asemenea, adevărul că fiecare din noi vibrează în felul său, în contact cu universul sensibil al unei poezii.

— Acum e momentul să sintetizăm discuțiile noastre. Care ar fi problematica poeziei *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii?*

— E o poezie de inspirație filozofică, sintetizează un elev. Ea conține ideea că omul trăiește în zona misterului, că tentativele cognitive ale sale se soldează cu noi și noi mistere ce se cer lămurite. De aici și sentimentul specific implicat, admirația umilă, cucernică față de Univers.

— Da. Poezia lui Blaga, precizează profesorul, izvorăște dintr-o concepție filozofică cu evidente elemente idealiste, dar prin sinceritatea emoției implicate este un autentic document uman, cu mari valențe sensibilizatoare.

Scanned with OKEN Scanner

În opera poetică a lui B l a g a, tema aceasta (exprimarea metaforică a minus-cunoașterii) este frecventă, mai ales în primul volum, *Poemele luminii.*

Prin această temă și prin altele (iubire, moarte, natură), poezia lui B l a g a, modernă într-un sens, se află, cum spunea chiar poetul, pe linia unui tradiționalism în mod original asimilat, prin sondarea „fondului nostru sufletesc primitiv", pe linia unui tradiționalism metafizic, care dă glas exuberanței vitale, „chiotului ridicat din acel subconștient barbar."

d. *Exerciții pentru cultivarea și verificarea receptivității literar-estetice.* Elevii au avut de îndeplinit, după preferințe, sarcinile:

— Memorarea integrală sau fragmentară a poeziei.
— Comentarea versurilor 6,7,8, cu concentrarea atenției pe cuvîntul *vrajă* și pe sintagma: „ascuns / în adîncimi de întuneric."
— Interpretarea versurilor 19 și 20.
— Inducerea semnificațiilor epitetelor *largi* și *sfînt* din versul: „cu largi fiori de sfînt mister".
— Formularea unor opinii personale cu privire la *caracterul relativ* al demersului cognitiv blagian, în contextul progreselor fizicii moderne și ale cosmonauticii.
— Ilustrarea metaforei *luminii* cu alte mituri literare, cunoscute prin intermediul lecturilor personale (de pildă: *Helios și Phaëton*, mit grecesc, reluat de P l a t o n în *Timaios*, O v i d i u s în *Metamorfoze*, L u c a n u s în *Pharsalia*, M a r c u s M a n i l i u s în poemul *Astronomicon*).
— Selectați cuvintele-cheie și urmăriți cîmpurile semantice; încercați să realizați o reprezentare grafică a acestor cîmpuri, folosind pentru fiecare cîte un cerc.
— Arătați locul poeziei *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* de L u c i a n B l a g a printre alte „arte poetice" din literatura noastră.
— Într-un interviu din „Viața literară", L. B l a g a spunea că se simte apropiat ca poet de B r â n c u ș i; încercați să motivați această apropiere.

Riga Crypto și lapona Enigel
de *I. Barbu*
(clasa a XII-a)

1. Pregătirea lecturii expresive. (Elevii se pregătesc pentru o lectură pe roluri; sarcină dată acasă, ca activitate independentă).

2. Încadrarea operei într-o formă structurală. (Activitate independentă de cercetare în clasă cu textul în față.)

Scanned with OKEN Scanner

3. Personajele au funcționalitate epică sau simbolică? Motivarea soluțiilor. (Sarcină problematizată.)

4. Comentarea metaforelor simbol. (Dialog orizontal.)

5. Compararea cu „Luceafărul" eminescian.

6. Particularitățile compoziționale. Facultativ — reprezentarea grafică. (Activitate problematizantă de descoperire.)

O posibilă reprezentare poate fi următoarea:

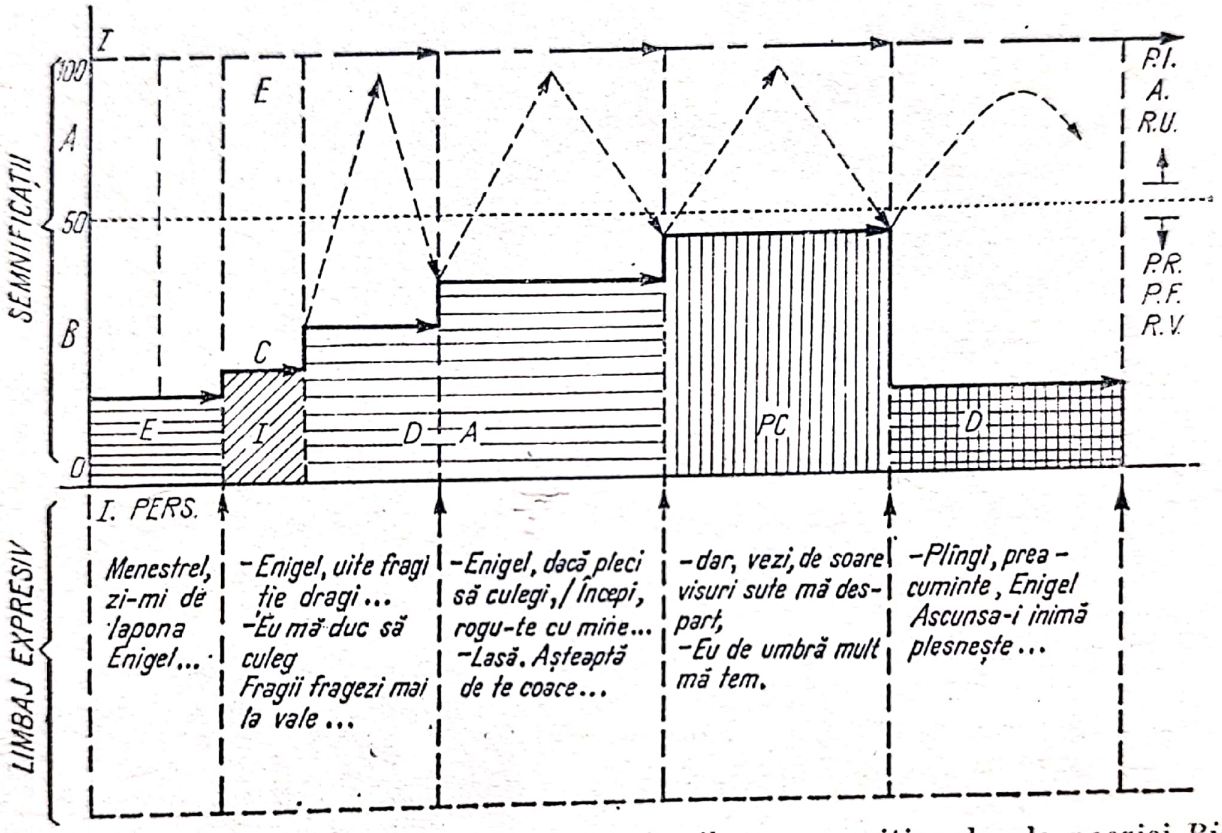


Fig. 16. Reprezentarea grafică a particularităților compoziționale ale poeziei *Riga Crypto și lapona Enigel* de I. Barbu.

Poezia în discuție este una din cele mai interesante creații alegorice, cu profunde implicații etice și filozofice.

Semnificațiile ei, conflictul, intensitatea acestui conflict, imaginea artistică de ansamblu se pot reprezenta grafic printr-o construcție în trepte.

Prezentăm simbolurile cu semnificațiile implicate, în concordanță cu valențele estetice existente latent în stratul unităților semnificante:

I = ax vertical al intensității dramei.

E = diagrama drumului laponei Enigel, mereu egal cu sine, imperturbabil, senin; totodată, diagrama *tensiunii afective* a personajului, alimentată constant de pasiunea pentru absolut, pentru zona idealității, a „gîndului" și luminii.

Scanned with OKEN Scanner

C = diagrama năzuințelor rigăi Crypto, agitată, neliniștită de atracția fascinantă pe care o reprezintă în sine și pentru sine lapona Enigel, adică lumea solarității, a absolutului; în același timp, diagrama *dramei emoționale* pe care o trăiește riga Crypto, simultan cu repetatele sale tentative de a găsi o punte de comunicare cu Enigel, o modalitate de depășire a propriei condiții perisabile.

Cele patru compartimente despărțite prin linii punctate verticale reprezintă tot atîtea tentative de a intra în contact cu absolutul, cu idealul (fiecare tentativă constînd dintr-o chemare emisă de riga Crypto și un răspuns dat de Enigel).

Linia punctată din mijloc marchează limita dintre cele două planuri antitetice sau medii opuse, specifice fiecărui personaj: *lumina*, pentru Enigel și *umbra* pentru Crypto. Aceste planuri au însă semnificații plurivoce. Ele pot semnifica:

P.I. = planul lumii ideale, opus
P.R. = planului lumii reale;
P.A. = planul absolutului, opus
P.F. = planului lumii fenomenale;
R.U. = regnul uman, opus
R.V. = regnului vegetal.

Partea haşurată este reprezentarea momentelor principale ale dramei, deci a modelului structurii epico-dramatice, pe care — formal — îl reprezintă opera (E = expoziţiunea, I = intriga, D.A. = dezvoltarea acţiunii, P.C. = punct culminant, D = deznodămînt). În această formă, este turnat însă un *filon liric* de mare intensitate.

Trebuiau să poarte un nume
de *Marin Sorescu*
(clasa a XII-a)

Poezia poate fi analizată folosind ca modalitate didactică de bază *cercetarea*, pe baza *fișelor de studiu*. În ce constă, în esență, această modalitate?

Se întocmesc mai multe *fișe de studiu*, în care se formulează cîte una sau două *sarcini de cercetare*. Fișele se distribuie elevilor la începutul orei, după care se dă un timp de lucru. Ele pot fi distribuite însă și la sfîrșitul unei lecții anterioare, ca sarcină de cercetat acasă. De exemplu, dacă s-au elaborat 5 grupe de fișe de cercetare, se împart elevii în cinci

Scanned with OKEN Scanner

grupe, fiecăruia distribuindu-i-se cîte o fișă cu o sarcină anumită. Cercetarea poate să se desfășoare pe grupe sau individual. Pe fișă, elevii consemnează *rezolvarea* sarcinilor și *concluziile parțiale*.

Prin dialog, ei își prezintă rezultatele cercetării. Completarea conturului de ansamblu al analizei se face pe o fișă specială, *fișa de concluzii finale*.

Fișele de studiu pe baza cărora elevii sînt antrenați în cercetarea independentă a unei opere pot cuprinde sarcini cu grad diferit de dificultate. Cele pe care le prezentăm, concepute în lumina ideilor prezentei cărți, au constituit modalitatea de bază după care s-a desfășurat analiza poeziei lui Marin Sorescu, la una din clasele terminale ale Liceului pedagogic din Piatra Neamț.[1]

---

[1] Anul V A, prof. Olga Chițu.

Scanned with OKEN Scanner

FIŞA DE STUDIU nr. 1

Numele şi prenumele: A. P.

Sarcina didactică:

1. Cercetaţi compoziţia poeziei.
2. Propuneţi o reprezentare grafică a logicii acestei poezii.

Trebuiau să poarte un nume de Marin Sorescu

Poetul propune o reinterpretare a mitului poetic eminescian pe baza unei viziuni moderne.

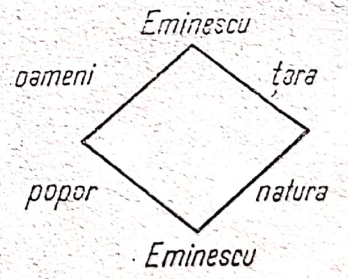
Foloseşte varianta lirismului obiectiv, valorificînd tehnica silogismului.

Se porneşte de la o premisă absurdă („Eminescu n-a existat"), urmează echivocul (a existat numai o ţară bogată), intervine perplexitatea („au existat nişte oameni simpli"), desfăşurarea opusă premisei (a existat şi un tînăr); în final, poanta, care demostrează existenţa patriei în opera nemuritoare a poetului: „li s-a spus Eminescu".

Eminescu n-a existat — Li s-a spus Eminescu

Eminescu n-a existat — A existat o ţară

A existat o ţară — Eminescu



Concluzii parţiale:

Poetul dă o interpretare paradoxală mitologiei naţionale prin fantezie asociativă. Enunţul e contradictoriu: Eminescu n-a existat, dar demonstrabil: „Li s-a spus Eminescu". E o mişcare de la negaţie la afirmaţie. Negînd eternitatea omului, se afirmă eternitatea operei.

Scanned with OKEN Scanner

FIŞA DE STUDIU nr. 2

Numele şi prenumele: N. A.

Sarcina didactică:

1. Rolul morfemelor în identificarea universului poetic cu patria.
   a. Substantivele, folosirea anumitor verbe, rolul conjuncţiei „şi".

Trebuiau să poarte un nume de Marin Sorescu	Lexicul e obişnuit. El duce la realizarea unei poezii simple, demitizantă prin banalitatea aparentă. Se foloseşte frecvent substantivul, ceea ce sugerează izvoarele poeziei: natura (ape, codri, şesuri), îndeletniciri (ciobani, plugari, stînă), folclorul (Mioriţa, fluier, doine), trecut istoric (Ştefan cel Mare, Mircea cel Bătrîn, hunii, avarii, turcii). Frecvent folosit e verbul „a exista", care identifică esenţa operei eminesciene cu ţara. Conjuncţia „şi" corelează *tabloul-portret* al poetului cu *tabloul-descriere* a ţării.

Concluzii parţiale:

Opera lui Eminescu e impregnată de imaginea patriei, izvor de frumuseţe. Filonul emoţional e susţinut de verbul „a exista"—coloana fiinţării românilor. Tehnica acumulărilor părţilor de vorbire realizează o gradaţie ce susţine ideea legăturilor spirituale dintre generaţii, dintre poet şi ţară.

Scanned with OKEN Scanner

FIŞA DE STUDIU nr. 3

Numele şi prenumele: M. N.

Sarcina didactică:

1. Rolul stilemelor în conturarea gîndirii simbolic-metaforice a poetului; mimetismul poetic.
   a. Elemente prozodice specifice creaţiei moderne.

Trebuiau să poarte un nume de Marin Sorescu	„Acest tînăr cu ochi mari, / Cît istoria noastră“ — comparaţie = realizează profilul spiritual al poetului. Interogaţia indirectă marchează metamorfozarea universului poetic eminescian în bun spiritual al întregului popor. Mimetismul poetic se infiltrează discret, cu rezonanţe din poezia eminesciană: („Sara pe deal“, „Scrisoarea III“, „Călin“). Enumeraţiile corelează sentimentul iubirii de oameni cu dragostea de patrie şi admiraţia pentru natură. Marin Sorescu sfidează regulile prozodiei prin abordarea versului alb şi prin eliberarea din metrica şablon a strofelor.

Concluzii parţiale:

Tînărul cu ochi mari e simbolul omului de geniu. Opera autentică este aceea legată organic de viaţa poporului.

Scanned with OKEN Scanner

FIȘA DE STUDIU nr. 4

Numele și prenumele: P. T.

Sarcina didactică:

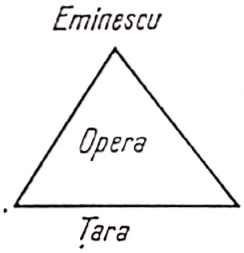
1. Ce semnificație poetică are rezolvarea paradoxului?
2. Cum se conturează ideea raportului dintre operă și creator, dintre național și universal?

Trebuiau să poarte un nume de Marin Sorescu

Întreg paradoxul (pornind de la negație, printr-o suită de enumerări afirmative) explică punctul spre care duc toate versurile: Eminescu.

Cuvîntul-cheie este Eminescu, simbol al virtualităților creatoare ale poporului român.

Se ipostaziază în spațiu — *țara*, și în timp — *creația spirituală*.



Eminescu e omniprezent, cum țara e mereu prezentă în opera sa. Eminescu nu e un nume, ci o comoară spirituală.

Portretul spiritual al operei e unic prin nota românească, în felul acesta conturîndu-se și caracterul universal al operei.

Concluzii parțiale:

Tehnica paradoxului susține metafora omului de geniu reprezentînd elementele specificității naționale și prin acestea intrînd în universalitate.

Scanned with OKEN Scanner

FIŞA DE STUDIU nr. 5

Numele şi prenumele: Z. L.

Sarcina didactică:

1. Mitul eminescian în literatura română.
2. Poeţi şi critici despre Eminescu.

Trebuiau să poarte un nume de Marin Sorescu

Demon răzvrătit, romantic îndrăgostit, filozof setos de absolut, Eminescu este spiritul acestui pământ, conturat într-un singur om. El îşi depăşeşte condiţia umană şi trece în legendă.

Ciobanul din „Miorița" îi este frate, prin dorul de a se înfrăţi cu apele, cu munţii, cu natura.

Cei mai apropiaţi i-au recunoscut genialitatea (Veronica Micle, T. Maiorescu, Al. Vlahuţă).

Concluzii parţiale:

Prezentarea imaginii poetului este duios sentimentală, în versurile Veronicăi Micle şi ale lui Al. Vlahuţă.

Marin Sorescu, strivit de personalitatea poetului, găseşte o cale modernă de a-l păstra în inima cititorilor: încercînd să demitizeze un mit, îl conturează şi mai mult.

Scanned with OKEN Scanner

Concluzii parţiale, alte intervenţii	Observaţii
Prin poezia *Trebuiau să poarte un nume*, Marin Sorescu dă o interpretare paradoxală mitului eminescian, pentru a spori impresia covîrşitoare a valorii marelui poet. Dacă numele poetului este negat, este afirmată şi exemplificată opera acestuia, născută din spiritualitatea românească. Marin Sorescu foloseşte procedee poetice simple pentru a sugera măreţia unui creator. Silogismul este doar un mijloc de a-l identifica pe poet cu ţara. Prin mimetism poetic, vitalizează sensurile banale. Lipsa de solemnitate îl apropie de suprarealişti. Existenţa omului de geniu este raportată la pămîntul ţării, iar ţara se înalţă prin opera creatorului de geniu. Imaginea poetului Eminescu a trecut în legendă; cînd spunem Eminescu, spunem TOT; poetul a devenit mitul nostru modern. Poezia *Trebuiau să poarte un nume* este o transpunere metaforică a cuvintelor lui G. Călinescu: „Eminescu era un român de tip carpatin..."	Suprarealismul şi antipoezia

Scanned with OKEN Scanner

Într-o definiție elementară și cu totul generală, genul epic cuprinde totalitatea operelor care conțin o *narațiune*. Într-o formulare mai adecvată, operele epice comunică ceva despre universul înconjurător, raportat la sufletul omenesc, în mod mediat, adică prin mijlocirea unei povestiri, înțeleasă ca succesiune de evenimente, ca ordine fictivă, care dă iluzia vieții. Prin urmare, autocomunicarea directă, element definitoriu pentru operele lirice, lasă locul, în operele epice, unei alte modalități, și anume comunicării deghizate, elementul mediant constituindu-l un lanț de fapte, evenimente puse pe seama unor oameni imaginari, care poartă numele generic de personaje. Împrumutînd o expresie a lui E. M. Forster, putem spune că narațiunea e „coloana vertebrală" a operelor epice.

Ca modalitate literară de exprimare, narațiunea e veche. Ea vine din vremuri imemoriale, din neolitic sau chiar din paleolitic, este una din cele trei energii spontane originare de care vorbea Goethe. Dar ce este, în esență, povestirea, ca modalitate de exprimare în literatură? E. M. Forster, unul dintre cei mai mari romancieri englezi și totodată un fin estet al genului, o definește astfel: „Povestirea înseamnă narrarea vieții în timp"[1], nararea unor evenimente aranjate în succesiunea lor temporală.

Zăbovind, în continuare, asupra trăsăturilor de structură ale operelor epice, reținem faptul că narațiunea este o *unitate structurală*, alcătuită din două aspecte fundamentale: *fabula (histoire)* și *subiectul (discours)*, separabile numai teoretic, din considerente metodologice. *Fabula* este „*istoria*" *propriu-zisă*, ceea ce s-a întîmplat în mod efectiv; *subiectul* sau *discursul* este modul de prezentare a „istoriei", felul în care cititorul ia cunoștință de cele întîmplate, tehnica narativă prin care se face vizibilă prezența autorului.[2] Sintetizăm, în cele ce urmează, observațiile esențiale privind aceste aspecte ale narațiunii, preluate din lucrările mai noi de teorie literară,[3] care conduc la prefigurarea unui *model al structurii epice.*

1. *Povestirea ca „istorie"* comportă două compartimente:

---

[1] E. M. Forster, *Aspecte ale romanului*, București, E.P.L.U., 1968, p. 36.
[2] B. Tomașevski, *Teoria literaturii*, București, Editura Univers, 1973, p. 251—266.
[3] Vezi A. Tudorică, *Analiza de text: tradiție și inovație în perspectiva noilor direcții critice*. În: *Analiză și interpretare*, București, Editura științifică, 1972, p. 423—429.

Scanned with OKEN Scanner

A. *Logica acțiunii* are la bază succesiunea a trei momente:
— enunțarea posibilității conduitei sau a evenimentului;
— conduita sau evenimentul ca acte;
— rezultatul atins.

Împreună, aceste momente alcătuiesc unitatea de bază (nucleul) oricărei povestiri. Asemenea tipuri de secvențe narative sînt: *contractul*, *greșeala*, *sarcina*, *protecția*, *capcana* etc., care, prin combinare, pot da naștere la narațiuni complicate. Ele se pot lega prin mai multe procedee: *înlănțuire* (ca în *Decameronul*), *încastrare* una în cealaltă (ca în *O mie și una de nopți*), sau prin *combinarea* înlănțuirii cu încastrarea.

Dezvoltarea acțiunii (concretizată în cel de-al doilea moment) poate duce la două procese:

a) *de ameliorare*, cu etape ca: *îndeplinirea sarcinii* (mijloace, obstacole), *intervenția aliatului*, *eliminarea adversarului* (pe cale pașnică, intimidare, ori prin luptă), *retribuția* (recompensă, răzbunare);

b) *de degradare* (care poate urma încheierii unei ameliorări), provocată de o *greșeală*, o *obligație*, *sacrificiul* voluntar, *agresiunea* suferită.

Aceste procese sînt alternative, putînd să se succeadă de mai multe ori în cadrul aceleiași narațiuni. Ele duc la cele două finaluri posibile: *tragic* și *happy-end*.

B. *Personajele și raporturile dintre ele* se definesc în funcție de participarea la unul sau altul din cele două tipuri de raporturi: *combative* și *solidare*. Primul tip generează *conflictul*, care se anulează prin eliminarea unuia dintre combatanți.

Așadar, povestirea ca „istorie" sau fabula este totalitatea evenimentelor „în legătura lor logică temporal-cauzală".[1] Ideea de *cauzalitate* implicată în fabulă poartă numele de *intrigă*. Aceasta deci nu este integral sinonimă cu povestirea ca „istorie". Comparînd relatarea: „Regele a murit și pe urmă a murit și regina" cu o alta de genul: „Regele a murit, și de durere regina a murit și ea", F o r s t e r conchide că în primul caz este vorba de o *povestire* (înțeleasă ca „istorie"), iar în al doilea caz, de *intrigă*, pentru că succesiunea în timp e dominată de ideea de cauzalitate.

Raporturile dintre personaje, la un moment dat, se constituie în *situație*, fabula înfiripîndu-se prin trecerea de la o situație la alta, ca urmare a *luptei* (intrigii). Fiind modul de desfășurare a luptei, *intriga* este o parte a povestirii ca „istorie". Pentru receptarea legăturilor temporale ale fabulei, este suficientă *curiozitatea*, receptarea legăturilor cauzale, adică a intrigii, presupune *inteligență* și *memorie*. Observațiile sînt generatoare de sugestii interesante pentru procesul receptării operelor epice

[1] B. T o m a ș e v s k i, *Teoria literaturii*, București, Editura Univers, 1973, p. 255.

Scanned with OKEN Scanner

în școală, mai ales în ceea ce privește relația dintre actul receptării și particularitățile psihice ale elevilor la diferite vîrste.

În marile opere epice, *intriga* se oferă ca *surprinză*, iar în actul receptării, ea este *stimulatoare*, incitînd *plăcerea* lecturii. Receptorul resimte rezultatul luptei — fie că e dureros, fie că e comic — ca o eliberare.

Asamblarea părților unei intrigi se realizează prin *paralelism* ca procedeu de bază, care cunoaște însă cîteva subvariante: *antiteza*, *gradarea*, *repetiția*, ceea ce indică schema organizării elementelor componente ale narațiunii, sau *compoziția*, folosind un termen mai vechi.

Nu toate operele epice conțin o intrigă în accepțiunea de povestire dominată de ideea cauzalității obiective. Epica modernă este refractară intrigii tradiționale, aducînd altceva în loc, așa cum încearcă să facă André Gide în *Les Faux Monnayeurs (Falsificatorii de bani)*. În opera citată, întîlnim fragmente de intrigă de tip logic și obiectiv, dar nu acestea sînt centrul operei, ci tentativa scriitorului de a nu încerca să conducă materialul epic, de a se lăsa condus, transportat de acest material, în rîvna de a fugi de plan, de schemă și a se supune subconștientului. Tocmai această tentativă o semnifică jurnalul lui Edouard, interferat în fragmentele de intrigă logico-obiectivă. Constatările privind intriga de tip logic și obiectiv și intriga labilă, supusă impulsurilor inconștientului, nu trebuie neglijate în analiza școlară a operelor epice, mai ales cînd este vorba de receptarea unor creații din epica modernă, cu profunde implicații psihologice, aparent fără intrigă.

2. *Povestirea ca discurs* este modul de prezentare a evenimentelor „istoriei", totalitatea procedeelor comunicării narative, care fac vizibilă prezența autorului. Aceste procedee se referă la:

A. *Viziunile narațiunii*, care indică punctul de vedere din care poate fi spusă o povestire, cu alte cuvinte, relația în care scriitorul se află cu narațiunea, cu lumea fictivă a operei. Se pot constata următoarele situații:

— *narator* > *personaj* (viziunea „par derrière", autorul este omniscient, personajele îi sînt la discreție, cum se vede în povestirea romantică);

— *narator* = *personaj* (viziunea „avec", autorul știe tot atît cît și eroii săi, ca în cazul realismului obiectiv);

— *narator* < *personaj* (viziunea „du dehors", autorul e un *martor* care povestește numai ceea ce „vede" și „aude", fără a sonda conștiința personajului, ca în proza modernă).

B. *Modurile povestirii*, care sînt *narațiunea*, în accepțiunea tradițională a termenului (de mod de expunere) și *reprezentarea (dialogul)*, îmbinate, în doze variabile, în cadrul aceleiași opere. Prin îmbinarea vi-

Scanned with OKEN Scanner

ziunilor și a modurilor povestirii se ajunge la *stilul panoramic* (narațiune +viziune „par derrière") sau *stilul scenic* (reprezentare+viziune „avec").[1]

C. *Timpul narațiunii*, care e altul comparat cu cel al istoriei și e implicat în ordinea combinării situațiilor, episoadelor, frazelor. Discursul narativ poate respecta stricta cronologie a evenimentelor, cum vedem, de pildă, într-o operă ca *Frații Jderi* de M. Sadoveanu, sau poate face abstracție de timp, cum procedează Emilie Brontë, în *La răscruce de vînturi*. Poate, de asemenea, interverti succesiunea temporală, cum procedează Sterne, în *Tristram Shandy*, sau, cum se exprimă plastic Forster, poate da alternativ limbile ceasului înainte și înapoi, „încît eroul se întreține cu metresa lui la supeu și se joacă cu mingea în parc cu bona în același timp", așa cum procedează Marcel Proust sau romînul D. R. Popescu, într-o operă cum este cea intitulată *Cei doi din dreptul Țebei*.

D. *„Morala" degajată de operă* (numită, cu un termen mai vechi, *tendință*), care reflectă, implicit, concepția generală a scriitorului asupra vieții.

Considerațiile de pînă acum privind modelul discursului narativ trebuie corelate, în cadrul analizei literare școlare, cu alte perspective teoretice-metodologice, în funcție de particularitățile fiecărui text epic în parte, de sarcinile educației estetice prin intermediul literaturii, de stadiul dezvoltării receptivității literare a elevilor.

1. TEHNICA RECEPTĂRII OPERELOR EPICE. NEAJUNSURILE PRACTICII CURENTE

Observațiile critice făcute cu privire la neajunsurile felului în care pînă acum s-au analizat în școală operele lirice sînt integral valabile și pentru felul în care sînt analizate operele epice. Analiza operelor epice practicată în școli este încă tributară aceluiași *schematism* excesiv, care impune demersului analitic o ordine invariabilă, aceleiași *practici dualiste*, care analizează separat „conținutul" și „forma" operei, aceleiași tendințe de a închide semnificațiile plurivoce ale operei în anumite formule critice, ca unicele posibile. Această practică trădează un anume dogmatism metodologic, ieșit dintr-o concepție depășită despre literatură, care pune în penumbră specificitatea ei artistică. Să ne referim doar la cîteva exemple.

Începînd din clasele elementare (II—IV), unde se întreprind primele acțiuni de familiarizare a copiilor cu literatura ca artă și continuînd cu clasele V—VIII, unde se efectuează, de-acum, analize literare de un

[1] J. Pouillon, *Temps et roman*, Paris, 1946.

Scanned with OKEN Scanner

anumit nivel, introducerea în mecanismul operei epice este determinată de criterii străine celor estetice. Una din activitățile legate de studierea operelor literare, în clasele II—IV, este împărțirea pe fragmente. Criteriul după care se face această fragmentare este cel logic. Pentru că, datorită vîrstei, elevii acestor clase nu pot realiza o fragmentare după criteriul logic, această operație o face învățătorul, sau, dacă o fac elevii, împărțirea este arbitrară, formală (urmînd strofele sau alineatele). Observația este valabilă și pentru felul în care sînt fragmentate textele în cadrul analizei literare desfășurată cu elevii claselor V—VIII și chiar ai claselor mai mari. Într-o viziune care ține seama de specificul artistic al literaturii, fragmentarea textelor epice trebuie să aibă la bază criterii estetice și, în consecință, să marcheze momentele principale ale acțiunii, care sînt caracteristice modelului discursului narativ.

În mod obișnuit, analiza literară a unei povestiri sau a unui roman are în vedere, în practica școlară curentă, trei obiective: *reproducerea subiectului*, *caracterizarea personajelor* (cu insistență asupra trăsăturilor psiho-caracteriologice) și *descrierea mediului* (mai ales social) pe care scriitorul îl prezintă (cu insistență asupra formulării „atitudinii" autorului, a „mesajului" operei). Obiectivele menționate și modul cum sînt urmărite fac din analiza literară un demers care pune în lumină numai anumite valențe ale operei, neglijînd tocmai pe acelea care-i definesc statutul artistic, specificitatea estetică.

2. PRACTICA ADECVATĂ

Ca și în cazul operelor lirice, metodologia modernă a analizei literare a operelor epice trebuie să țină seama de principiul *tratării diferențiate* a textelor, de principiul *analizei simultane a relației dintre conținut și expresie*, de principiul *participării active* a elevului, toate acestea așezate pe o *viziune organică* asupra operei literare.

Coloana vertebrală a analizei școlare organice a operelor epice trebuie să fie *perspectiva structuralistă*, care, pornind de la cîteva invariante fundamentale ale structurii narative, poate releva elementele variante, deci originalitatea artistică a scriitorului respectiv. Perspectiva structuralistă, *adaptată necesităților și nivelului* analizei literare școlare, trebuie corelată, în cadrul acestei analize, cu alte puncte de vedere asupra textului, care să pună în lumină semnificațiile estetice, implicit cele cognitive, sociale, psihologice, morale ale diferitelor elemente invariant-variante întîlnite în narațiune, cît și locul operei în contextul restrîns al creației autorului sau în acela mai larg al literaturii naționale și universale.

Scanned with OKEN Scanner

3. ETAPELE PROCESULUI RECEPTĂRII OPEREI EPICE

Receptarea operei epice în şcoală parcurge aceleaşi etape ca şi procesul receptării operei lirice, prezentat mai înainte. Fără a relua observaţii făcute în capitolul anterior, reţinem, în continuare, unele particularităţi ale acestor etape, determinate de natura specifică a textelor epice.

3.1. Discuţia orientativă

Ca şi în cazul creaţiilor lirice, nu toate operele epice care se analizează în şcoală impun un moment pregătitor, anterior receptării. Datorită particularităţilor de tehnică literară, unele opere epice impun însă un asemenea moment. Sînt operele în care se utilizează tehnici şi procedee narative nefamiliare elevilor, ca acelea din textele aparţinînd prozei moderne. În asemenea cazuri, discuţia orientativă trebuie să urmărească activizarea unor cunoştinţe de teorie literară, explicitarea altora (cum ar fi, de pildă, termeni ca dereglare narativă, intervertire temporală, solilocviu introspectiv, proză problematică, onirică), pentru activizarea şi sensibilizarea receptivităţii elevilor. Sesizarea unor particularităţi ale artei narative din romane ca *Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război*, *Patul lui Procust* de Camil Petrescu, *Concert din muzică de Bach* de Hortensia Papadat-Bengescu poate fi înlesnită printr-o discuţie orientativă, în care să se lămurească probleme ca: *proză analitică*, *tehnică proustiană*, în relaţie cu *proză obiectivă*, *tehnică balzaciană*, *tolstoiană* etc. Tehnica narativă din opere ca *Princepele* de Eugen Barbu, *Desculţ* şi *Ce mult te-am iubit* de Zaharia Stancu, *Moromeţii* şi *Intrusul* de Marin Preda, *Îngerul a strigat* de Fănuş Neagu, *Păsările* de Alex. Ivasiuc va putea fi mai uşor înţeleasă dacă, în prealabil, s-au purtat discuţii cu elevii privind tehnici narative ca: relatarea labilă legată intim de fluxul memoriei, relatarea tip colaj de documente, relatarea disimulată, naraţiunea cu atribute eseistice ş.a. Atît timp cît asemenea discuţii nu anticipează analiza propriu-zisă, ele sînt utile pentru actul receptării, întrucît alertează şi dezvoltă posibilităţile receptive ale elevilor.

În alte cazuri, receptarea este uşurată dacă în cadrul unor discuţii orientative se dau lămuriri cu privire la *geneza* operelor (de pildă, informaţiile date de Al. Odobescu cu privire la geneza operei sale *Pseudokinegetikos*, sau cele date de V. Alecsandri cu privire la geneza operei *Cîntare României* de Alecu Russo ş.a.), la *izvoarele* folosite de scriitori (mărturii ale scriitorilor despre folclor, cînd izvorul de inspiraţie

Scanned with OKEN Scanner

al operelor ce se vor recepta îl constituie folclorul, mărturii legate de împrejurări concrete, care au constituit surse de inspirație, cum sînt cele din jurnalele de călătorie ale unor scriitori etc.).

3.2. Lectura expresivă

Sînt mai multe posibilități de a realiza lectura expresivă a operelor epice, în cadrul receptării lor în școală, în funcție de dimensiunile operelor și de scopurile formative urmărite.

Operele epice de mici dimensiuni (balade, fabule, legende, povestiri, schițe) se pretează la o lectură expresivă integrală în clasă, care poate fi făcută inițial de profesor (sau cu ajutorul unui mijloc tehnic modern: disc, bandă magnetică), urmată de lecturi în interpretarea elevilor, sau invers, citesc mai întîi elevii (după ce au avut ca sarcină de rezolvat individual pregătirea lecturii expresive) și apoi profesorul.

Operele de mai mare întindere (povești, basme, nuvele, romane) nu pot fi citite expresiv în clasă decît fragmentar. Operația se realizează prin îmbinarea reproducerii subiectului sau a momentelor principale ale acțiunii cu *lectura selectivă* a unor fragmente ilustrative, atît pentru *fabula* în sine, cît și pentru *tehnica narativă* a operei.

Chiar dacă — din motive obiective — nu se poate face în clasă lectura expresivă (integrală sau selectivă), opera trebuie citită în întregime de elevi înainte de a fi comentată în clasă. Fără contactul individual, intim, al elevilor cu opera, nu poate fi vorba de o receptare literară autentică. Marele neajuns al practicii școlare curente este că operele literare, în special cele epice, datorită întinderii lor, nu sînt citite de elevi în întregime. Pentru a face față „obligațiilor" școlare, aceștia recurg la rezumatele întîlnite în diverse studii introductive sau în manuale, pe care le memorează, împreună cu comentariile respective.

3.3. Receptarea treptată a textului

După un prim contact individual cu opera, realizat prin lectura integrală a textului, elevii sînt introduși în mecanismul intim al ei, pentru a-i recepta, sistematic, multiplele semnificații.

Metodologia acestei activități trebuie să fie concordantă, pe de o parte, cu principalele puncte de vedere asupra operei literare din critica literară specializată, pe de altă parte, cu principiile didactice moderne.

Scanned with OKEN Scanner

În spiritul dezideratului enunțat, metodologia receptării operelor epice se va constitui — cum mai spuneam — ca o *sinteză accesibilă de perspective asupra operei literare*, în care vor colabora, pentru relevarea semnificațiilor polivalente, instrumente de lucru structuraliste, sociologice, psihologice, stilistice etc., într-o *strategie didactică maleabilă*, stabilită de la operă la operă, prin revitalizarea unor metode și procedee tradiționale (povestire, conversație, comparație), alături de utilizarea altora mai noi (problematizare, învățare prin descoperire), în forme organizatorice variate (studiu individual, activitate în echipe, lecție).

Cum s-a constatat, opera epică este o *structură narativă*. În consecință, receptarea ei trebuie mai întîi să stabilească *logica acțiunii* și *sintaxa personajelor*, concomitent cu *tehnica scriitorului* (procedeele comunicării narative, prin care se face simțită prezența autorului). Receptarea trebuie să stabilească, totodată, diversele *implicații istorico-sociale* ale operei, iar odată cu *valoarea artistică* și *locul în scara valorilor* literar-artistice.

— Sarcina stabilirii *logicii acțiunii* se rezolvă apelînd la instrumentele criticii structuraliste. Practic, se cercetează *acțiunea* operei, urmărindu-i *momentele* principale: *expozitiunea*, *intriga*, *dezvoltarea*, *punctul culminant*, *deznodămîntul*. Acestea se raportează la *modelul* structurii narative, pentru relevarea elementelor particulare.

— *Sintaxa personajelor* se descifrează plecînd de la *locul* și *rolul* lor în acțiune, elemente care indică natura relațiilor în care se află: *combative* sau *solidare*. Perspectiva structuralistă se îmbină, în cercetarea acestui aspect, cu alte perspective: sociologică, psihologică, estetică propriu-zisă, istorică, pentru a stabili pe lîngă locul și relațiile personajelor în acțiune, alte elemente ca: afinitățile de grup social și condiția socială, trăsăturile fizice, psihice și caracterologice, gradul realizării literare, ca imagine artistică (sinteza individual-general, particular-universal și mijloacele de realizare folosite: comportamentul obiectiv, portretizare, vorbire etc.), filiația lor. Cercetarea acestor aspecte privind personajele prilejuiește inducerea semnificațiilor largi emotiv-intelectuale (sentimente, idei, temă) ale mesajului estetic al operei.

— *Povestirea ca discurs*, adică tehnica prin care se face simțită prezența artistului (creatorului), se investighează pornind de la modelul structuralist al acestui al doilea aspect fundamental al narațiunii, urmărind: *viziunile* narațiunii (*narator* > *personaj*, *narator* = *personaj*, *narator* < *personaj* sau cazurile corelate), *modurile* relatării (povestire, dialog, descriere), *timpul* narațiunii (deformarea timpului în scopuri estetice). În explorarea acestui important aspect al narațiunii, vor fi puse la contribuție, pe lîngă instrumentele criticii structuraliste și procedee ale criticii stilistice, semiotice și matematice (funcționalitatea expresivă a straturilor: lexical, semantic și imagistic; raporturile cono-

Scanned with OKEN Scanner

tative, relevabile prin statistici și procentaje; ordinea combinării situațiilor, ilustrabile prin grafice și diagrame etc.).

— *Implicațiile istorico-sociale* ale operei, *valoarea* de ansamblu, *locul* ei în contextul literar național și universal sînt sarcini ale receptării care se rezolvă prin corelarea perspectivelor: estetică, sociologică, comparatist-istorică.

Ordinea în care au fost marcate aceste sarcini ale receptării operei epice nu este neapărat și ordinea în care ele vor fi abordate practic. În privința aceasta, se impune mai întîi precizarea că ordinea cercetării lor, în analiza literară școlară, poate varia de la o operă la alta, ceea ce înseamnă că analiza unei opere epice poate începe cu abordarea modelului povestirii ca discurs, pentru a continua cu aspecte ale modelului povestirii ca „istorie". Cele două aspecte fundamentale ale narațiunii sînt separabile numai teoretic. În analiză, cercetarea lor trebuie pas cu pas corelată. Reținem deci ideea că analiza nu trebuie parcelată mecanic. Nu interesează *piesele în sine* ale mecanismului, ci funcționalitatea lor în cadrul ansamblului, cu alte cuvinte, nu depistarea și inventarul de elemente în sine are valoare, ci funcția estetică a acestor elemente și contribuția lor la conturarea valențelor artistice ale operei ca întreg. Așadar, identificarea unui aspect constitutiv al acțiunii, a unuia sau altuia din procedeele artei narative (povestirii ca discurs) trebuie pusă în relație cu alte elemente funcționale, raportată la întreg și însoțită de o judecată de valoare.

Mai trebuie să reținem, în fine, o precizare.

Analiza literară școlară nu trebuie să aibă ambiția de a epuiza obiectul cercetării (opera), adică de a realiza o analiză infinitezimală, a pune sub lupă absolut toate elementele componente ale operei. O asemenea cercetare minuțioasă este apanajul investigației literare specializate și nici chiar a acesteia. *Analiza literară școlară trebuie să surprindă elementele relevante ale operei și funcționalitatea lor artistică.*

În perspectivă didactică modernă, sarcinile menționate se rezolvă prin participarea activă a elevilor la analiză. Rolul profesorului de literatură este de a stabili judicios serii de sarcini-problemă mai mici, care să cuprindă sarcinile majore ale receptării, să organizeze și să îndrumeze activitatea de descoperire a elevilor, să conducă dialogul prin care se confruntă rezultatele cercetării, să precizeze și să nuanțeze observațiile, sau să sugereze anumite puncte de vedere, în cadrul comentariului.

Itinerarul receptării operei epice prezentat este același pentru ambele cicluri de învățămînt: general și liceal. Diferențele apar în planul adîncimii. În clasele V—VIII, analiza se menține la un nivel elementar, în clasele IX—XII ea cîștigă în profunzime, datorită creșterii gradului de receptivitate artistică a elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

3.4. Exerciții pentru cultivarea receptării

Se impune ca sarcinile date ca temă să fie — ca și în cazul receptării operelor lirice — exerciții cu finalitate prioritar formativă, urmărind cultivarea componentelor receptivității literare și artistice în general: sensibilitate, imaginație (reproductivă, creatoare), cultură, limbaj expresiv. Gradul de dificultate este în funcție de particularitățile psihice ale elevilor. În clasele mai mici (V—VI), vor fi mai frecvente exercițiile de cultivare a imaginației reproductive, a limbajului expresiv, în clasele mai mari, exercițiile de cultivare a gîndirii, imaginației creatoare, culturii literar-artistice și a limbajului tehnic, de specialitate.

4. APLICAȚII PRACTICE PRIVIND RECEPTAREA UNOR OPERE EPICE

Puiul

de *Ion Al. Brătescu-Voinești*
(clasa a V-a)

Etapele receptării literare a operei în discuție se pot încadra în momentele principale ale lecției de *receptare-învățare pe teme în unități de timp variabile.* În conformitate cu indicațiile programei, pentru activitățile privind receptarea povestirii *Puiul* sînt necesare două ore școlare (100′). Lecția se va întinde, așadar, pe o durată de 100′ de lucru efectiv cu clasa, momentele ei, exceptînd pe acelea care cuprind activitatea elevilor acasă, avînd o durată și o structură didactică variabile. Integrarea etapelor receptării în structura acestui tip de lecție rămîne la latitudinea fiecărui profesor, ea fiind determinată, printre altele, de condițiile specifice în care are loc procesul receptării literaturii în școala respectivă (compoziția colectivului de elevi, gradul de receptivitate cu care elevii vin din clasele I—IV, posibilitățile materiale concrete apte a favoriza utilizarea metodelor active ș.a.).

a) *Lectura expresivă.* Povestirea *Puiul* are deosebite virtuți impresive. Sensibilizarea elevilor depinde, în mare măsură, de realizarea unei lecturi adecvate. Sarcina cade în seama profesorului, care va decide dacă o va înfăptui personal sau va apela la un disc. Lectura expresivă durează 10′. Operația constituie o primă etapă a receptării, aceea a contactului inițial global cu opera.

b) *Receptarea treptată* a textului este contactul individual cu opera.

1) Procesul începe cu *antrenarea elevilor în lectura expresivă.* Operația este necesară atît ca act al receptării propriu-zise, cît și ca exercițiu

Scanned with OKEN Scanner

cu finalitate formativă, care contribuie la dezvoltarea deprinderii elevilor de a citi expresiv un text literar. Ea poate dura pînă la 15′.

2) Procesul receptării treptate continuă cu *reproducerea orală* a întîmplărilor povestirii, operație în care sînt antrenați elevii. Exercițiile de reproducere sînt indispensabile la clasele mici. Ele contribuie la dezvoltarea *imaginației reproductive* și, implicit, la cultivarea *exprimării* elevilor. Pot dura pînă la 20′. Acum elevii sînt puși în situația de a utiliza în exprimarea proprie cuvinte și expresii din operă și tot acum se explică termenii necunoscuți, în accepțiunea lor tranzitivă.

3) Urmează *comentarea elementară* a povestirii, implicarea elevilor, cu întreaga lor sensibilitate și experiență de viață, în universul operei. Această operație mai amplă se înfăptuiește treptat, antrenînd elevii în rezolvarea eșalonată a mai multor categorii de sarcini speciale.

Un prim grup de sarcini se referă la *logica acțiunii* povestirii. Fără a utiliza noțiuni încă necunoscute elevilor clasei a V-a, se dau spre rezolvare, ca *activitate individuală pentru acasă*, următoarele sarcini:

— Precizați *locul* unde se petrece întîmplarea povestită în opera *Puiul*. Ilustrați cu scurte citate trăsăturile acestui loc.
— Arătați *evenimentul* care provoacă întîmplările triste prin care trece familia prepeliței. Ilustrați-l prin pasajul respectiv.
— Enumerați întîmplările, cu cîte un scurt citat pentru fiecare.
— Indicați momentul în care puii de prepeliță trăiesc spaima cea mai mare.
— Spuneți cum se sfîrșește întîmplarea și delimitați în text fragmentul care povestește acest aspect.

Comunicarea sarcinilor de mai sus și indicarea metodologiei de lucru durează 5′. Cu aceste activități, prima oră repartizată receptării povestirii *Puiul* s-a consumat. În a doua oră se continuă comentariul și se înfăptuiesc alte etape ale receptării.

Se evaluează, mai întîi, prin dialog, rezultatele activității independente, desfășurată de elevi acasă, pe baza sarcinilor arătate (circa 10′).

Apoi, se abordează un al doilea grup de sarcini, care se referă la *personaje*, *relațiile dintre ele*, unele *semnificații implicate* și *mijloacele* prin care scriitorul le face vii. Elevii au de rezolvat, *ca activitate pe grupe în clasă*, următoarele sarcini:

— Indicați personajele povestirii și despre care din ele se vorbește mai mult (grupa I).
— Spuneți gîndurile, sentimentele, sfaturile prepeliței, arătați comportarea față de pui și cu cine s-ar asemăna, în viața obișnuită a oamenilor (grupa a II-a).

Scanned with OKEN Scanner

— Arătaţi sentimentele şi comportarea puiului mai mare. Cu cine l-aţi putea asemui? (grupa a III-a).
— Cu ajutorul căror cuvinte ne face autorul *să auzim* parcă sunetele şi zgomotele despre care vorbeşte? (grupa a IV-a).
— Care sînt cuvintele şi expresiile prin care autorul ne ajută *să vedem* întîmplările, trista păţanie a puiului de prepeliţă (grupa a V-a).
— Încercaţi să daţi un alt titlu povestirii, avînd în vedere păţania tristă a puiului de prepeliţă, în împrejurările cunoscute (grupa a IV-a).

Timp de 10′ elevii rezolvă sarcinile date.

Se discută, în continuare, alte 10′ pe marginea acestor sarcini, cînd se precizează şi se nuanţează observaţiile elevilor.

c) *Exerciţii pentru dezvoltarea şi evaluarea receptivităţii.* Urmează, în fine, un alt grup de sarcini — date *ca activitate independentă în clasă* — prin care se urmăreşte integrarea semnificaţiilor operei în universul intim al şcolarilor. Timp de cîteva minute (6—7′), ei au de reflectat la următoarele întrebări-problemă:

— Ce acuzaţii i se pot aduce puiului de prepeliţă?
— Cum putem să-l apărăm pe puiul de prepeliţă de vina de a nu fi ascultat pe mama sa?

În următoarele 10′ elevii sînt solicitaţi să discute pe marginea celor două întrebări-problemă, cerîndu-le să se constituie în două tabere: *acuzatori* şi *apărători* ai comportamentului puiului de prepeliţă, dar fiecare poziţie să fie argumentată.

Tema pentru acasă constă din efectuarea, la alegere, oral sau în scris, a uneia din sarcinile:

— Explicaţi expresiile: „ouă mici ca nişte cofeturi“;
„erau şapte gogoşi de mătasă“;
„e cît luleaua“;
„zboară ras cu pămîntul“.
— Arătaţi semnificaţia propoziţiei din final: „pică mort cu degetele ghearei împreunate ca pentru închinăciune“.
— Explicaţi, cu alte cuvinte, înţelesul fragmentului: „După durerile grozave de pînă adineauri, urmează acum o piroteală plăcută. Prin mintea lui fulgeră crîmpeie de vedenii... mirişte... un carîmb de cizmă pe care se urcă o furnică... aripa caldă a mamei.“

Scanned with OKEN Scanner

— Povestiți, pe scurt, dar expresiv, pățania tristă a puiului de prepeliță.
— Alcătuiți o scurtă compunere în care să descrieți călătoria prepeliței cu ceilalți pui către zarea despre miazăzi, așa cum și-ar imagina-o puiul rănit de moarte.

Alexandru Lăpușneanul
de *C. Negruzzi*
(clasa a IX-a)

Etapele receptării nuvelei *Alexandru Lăpușneanul* sînt structurate, în îndrumările care urmează, după modelul lecției de receptare-învățare în unități de timp variabile.

Momentul I (6′)

Discuții cu elevii pe tema generală a *surselor de inspirație în literatură*. Se zăbovește asupra *evocării trecutului* istoric, ca sursă de inspirație, cerîndu-li-se elevilor să vină cu exemple din lecturile lor. Ei au receptat deja sistematic, în alți ani, opere ca *Dan, căpitan de plai* de V. Alecsandri, *Scrisoarea III* de M. Eminescu, *Lupta de la Vaslui* (fragment din *Frații Jderi*) de M. Sadoveanu ș.a. (La începutul anului școlar, cînd s-a recomandat bibliografia obligatorie și ordinea parcurgerii ei, s-a indicat și lectura operei *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi. Cu cîteva zile înainte, s-a reînnoit această sarcină.)

Momentul II (2′)

Se indică *sarcinile mari* ale receptării nuvelei *Alexandru Lăpușneanul* (structurarea acțiunii, sintaxa personajelor, tehnica relatării, semnificațiile implicate, valoarea literară, locul ei în literatura română), *metodologia rezolvării* lor (învățare prin descoperire, activitate individuală și pe echipe, conversație) și *mijloacele tehnice* de lucru (lectură individuală, extragerea pe fișe).

Momentul III (37′)

Receptarea treptată a operei, implicit, dobîndirea unor priceperi și deprinderi prin antrenarea elevilor în *efectuarea unor sarcini* succesive și în *confruntarea* rezultatelor. Un prim grup de sarcini, date ca activitate în grupe în clasă, se referă la acțiune.

Scanned with OKEN Scanner

— Urmăriți *expoziţiunea* operei, stabiliți în ce constă și caracteristicile (grupa I).
— Arătați în ce constă *conflictul*, selectați pasajul semnificativ (grupa a II-a).
— Marcați, pe bază de scurte citate, etapele semnificative ale *dezvoltării acțiunii* (grupa a III-a).
— Care credeți că este *punctul culminant* al acțiunii? Extrageți pasajul respectiv și motivați de ce v-ați oprit asupra lui (grupa a IV-a).
— Concentrați-vă atenția asupra *deznodămîntului*, arătați în ce constă (grupa a V-a).
— Concentrați-vă atenția asupra *motourilor* și stabiliți rolul lor (grupa a VI-a).
— Trăsăturile caracteristice ale *compoziției* (grupa a VII-a).

Sarcinile sînt scrise din timp pe fișe și se repartizează grupelor, pentru a fi rezolvate pe baza problematizării și a învățării prin descoperire. Timp de lucru 18′.

Confruntarea rezultatelor muncii pe echipe privind sarcinile date se face prin *dialog:* elevii indică aspectele acțiunii, folosindu-se de citate, activitate care durează circa 20—25′.

Al doilea grup de sarcini ale receptării se referă la *sintaxa personajelor;* totodată la *tehnica realizării lor* artistice și la *atitudinea* implicată a autorului.

Ca activitate pe grupe, desfășurată în afara clasei (acasă sau în cabinetul de literatură al școlii), se dau sarcinile:

— *Categorisiți personajele* operei după următoarele criterii:
  — *locul* lor în acțiune;
  — *relațiile* stabilite între ele;
  — *atitudinea* lor față de cursul firesc, obiectiv, al istoriei (grupa I);
— Concentrați-vă atenția asupra *personajului principal*, surprindeți-i *mobilul ideologic* al comportării, *trăsăturile*, *mijloacele* de reliefare a acestora, folosindu-vă de citate. Arătați *semnificațiile mai largi* ale personajului, ținînd seama de timpul în care a fost scrisă opera (grupa a II-a).
— La un moment dat, unul din personaje este eroul unui episod tragicomic, prin încercarea desperată de a părea altfel decît este în realitate. Identificați personajul, arătați-i, prin comparație cu alte personaje, trăsăturile, mijloacele de reliefare a lor, folosind citate. Arătați semnificațiile istorico-sociale, avînd în vedere momentul în care a fost creată nuvela (grupa a III-a).

Scanned with OKEN Scanner

— Constatați dacă există în nuvelă *personaje contrastante* prin felul lor de a gîndi și reacționa, indicați, folosindu-vă de scurte citate, personajele și trăsăturile antitetice (grupa a IV-a).
— Există în nuvelă un personaj care nu are un nume propriu-zis. Identificați-l și surprindeți-i comportarea, marcînd precis etapele evoluției acesteia, sprijinindu-vă pe un extras din text (grupa a V-a).
— Urmăriți *modurile de expunere*, proporția în care sînt folosite și *contribuția* lor la relatarea *scenică* a unor episoade și la sugerarea *culorii locale*. Dați exemple (grupa a VI-a).
— Urmăriți *limbajul artistic*, vocabular (arhaisme, termen popular, neologisme), *construcția propoziției și a frazei*, participarea afectivă a autorului în formularea expresiei și stabiliți *trăsăturile dominante ale stilului*, sprijinindu-vă pe exemple (grupa a VII-a).

După cercetarea acestor probleme efectuată pe grupe (sau ca activitate individuală), acasă (ori în cabinet), se confruntă rezultatele în clasă, în a doua oră planificată pentru receptarea operei în discuție. Activitatea poate dura 30—35′.

Al treilea grup de sarcini se referă la *valoarea artistică de ansamblu* și la *încadrarea* operei într-un *sistem de valori estetice*.

Ca activitate independentă individuală, se rezolvă, în continuare, în clasă (în circa 5′), întrebările-problemă:

1. Cunoscînd particularitățile compoziționale și procedeele de rezolvare atît a *acțiunii*, cît și a *personajelor*, în ce *curent literar* poate fi inclusă opera *Alexandru Lăpușneanul?*
2. Avînd în vedere particularitățile artistice, ce reprezintă opera *Alexandru Lăpușneanul* în dezvoltarea literaturii române?

Timp de 10′ se confruntă, prin dialog, soluțiile la întrebările-problemă menționate.

Momentul IV

Se dau sarcini pentru adîncirea unor aspecte ale operei, pentru sistematizarea unor observații, cît și pentru dezvoltarea și evaluarea receptivității literare a elevilor.

La alegere, elevii vor efectua (în clasă, dacă timpul permite, sau acasă) una din următoarele sarcini:

Scanned with OKEN Scanner

1) Comentați versurile eminesciene:

„Iar Negruzzi șterge colbul de pe cronice bătrîne,
Căci pe mucedele pagini stau domniile române,
Scrise de mîna cea veche a-nvățaților mireni;
Moaie pana în coloarea unor vremi de mult trecute,
Zugrăvește din nou iarăși pînzele posomorîte,
Ce-arătau faptele crunte unor domni tirani, vicleni."

Epigonii

2) Comentați stilistic un fragment la alegere.
3) Stabiliți asemănările și deosebirile dintre personajul principal din nuvela lui C. Negruzzi și nuvela *Mihnea Vodă cel Rău* de Al. Odobescu.
4) Identificați, comentați și susțineți cu exemple elementele realiste din nuvela *Alexandru Lăpușneanul.*
5) Comentați observația călinesciană cu privire la personajul principal al nuvelei lui Negruzzi: „În lupta de exterminare a acestei aprige voințe de putere Lăpușneanul apare simpatic ca orice om viu și întreg."
6) Susțineți sau combateți argumentat afirmația lui G. Călinescu despre nuvela *Alexandru Lăpușneanul:* „ar fi devenit o scriere celebră ca și *Hamlet* dacă literatura română ar fi avut în ajutor prestigiul unei limbi universale."
7) Dramatizați, la alegere, unul din capitolele nuvelei.

Evaluarea activității elevilor privind rezolvarea uneia din aceste sarcini poate avea loc într-o oră specială sau în MOMENTUL I al altei lecții de receptare-învățare.

Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război
de *Camil Petrescu*
(clasa a XII-a)

Romanul se analizează în mai multe ore.

După analiza principalelor elemente ale structurii narative (acțiune, funcționalitatea epică a personajelor, originalitatea procedeelor prin care se realizează „discursul" epic), desfășurată în una sau două ore școlare, un moment al activității (poate fi o oră întreagă) se consacră analizei *personajului pivot*, Ștefan Gheorghidiu.

Caracterizarea personajului (implicînd, de fapt, problematica majoră a întregului roman) se desfășoară sub forma unei dezbateri tip *proces-literar.* În consecință, participanții la dezbatere (elevii) se constituie

Scanned with OKEN Scanner

în două „tabere": *acuzatori* și *apărători* ai comportamentului personajului. Ca tehnică de desfășurare, se audiază, pe rînd, acuzatorii și apărătorii, care își susțin observațiile cu citate din operă. Profesorul îndeplinește rolul unui judecător (al președintelui unui complet de judecată), care ascultă, imparțial, și pe unii și pe alții, intervenind, la nevoie, pentru a potoli pasiunile și, în final, pentru „a delibera", adică pentru a stabili concluziile. Se poate constitui și un „secretariat", alcătuit din doi-trei elevi, care să înregistreze diversele intervenții și replici, pentru a nu rămîne nedezbătute unele probleme ridicate în toiul discuțiilor.

În legătură cu cazul personajului din romanul citat, profesorul expune fondul situației care urmează să fie judecată.

Personajul Ștefan Gheorghidiu trăiește o dublă experiență de viață. Ambele experiențe îl duc la anumite decizii, care-i profilează traiectoria, ca destin uman. Judecați-i evoluția existențială, în funcție de cele două experiențe, pledînd pentru contribuția prioritară a uneia sau alteia din ele.

Dezbaterile se pot centra pe mai multe idei. Consemnăm cîteva.[1]

A. Susținătorii contribuției prioritare a experienței erotice în formarea trăsăturilor psihologice ale personajului:

1. Dragostea — mijloc de evaziune din lumea meschină a afaceriștilor, reprezentată de tipuri ca Nae Gheorghidiu, Tănase Vasilescu Lumînăraru.
2. Sentimentul geloziei îi ascute spiritul analitic, umanizează personajul.
3. Dragostea și sentimentul geloziei sînt sentimente etern omenești, în timp ce experiența războiului reprezintă un caz de excepție, care nu poate fi generalizat.
4. Scepticismul la care îl duce experiența erotică temperează excesele (entuziasmul exagerat, dezorientarea) și le echilibrează.
5. Drama conjugală stimulează resursele intelectuale ale eroului, cît și atitudinea lucidă și critică față de contextul social.

B. Susținătorii contribuției prioritare a experienței războiului în formarea trăsăturilor personajului.

1. Gelozia e un sentiment meschin, ca atare nici nu poate fi pus alături de marile și autenticele drame omenești.

[1] Selectate dintr-o lecție „proces-literar", desfășurată la anul al IV-lea a Liceului industrial din Comănești, prof. Gheorghe Movilă.

Scanned with OKEN Scanner

2. Dragostea și gelozia n-au călit sufletește eroul, ci i-au secătuit energiile, accentuîndu-i individualismul, făcîndu-l să fie obsedat un timp de propria dramă.
3. Războiul este factorul care l-a smuls din lumea reprezentată de Nae Gheorghidiu, nu iubirea și gelozia. În sensul acestei idei pledează și una din replicile personajului.
4. Ștefan Gheorghidiu însuși definește războiul ca pe o experiență definitivă, care n-ar vrea să lipsească din „întregul" său sufletesc.
5. Scepticismul cauzat de experiența erotică, atitudinea filozofică speculativ-idealistă, sub influența războiului, care-i dezvăluie suferința autentică, se transformă, treptat, într-un „pozitivism" dureros, mai omenesc decît excesul autocritic.
6. Relativul echilibru sufletesc la care ajunge personajul este urmarea convingerii asupra banalității frămîntărilor anterioare.
7. Fără participarea la război, drama conjugală n-ar fi avut sens: romanul, în întregime, apare ca rezultat al experienței de război a eroului.

După confruntarea acestor idei, profesorul, care între timp nu și-a trădat în nici un fel poziția, „deliberează". El conchide că nu se poate vorbi de o *condamnare* a uneia sau alteia din experiențele de viață trăite de erou pentru rolul avut în conturarea uneia sau alteia din trăsături. Ambele experiențe se completează reciproc, fără ca una din ele să aibă caracter decisiv. Întregul „jurnal intim" se datorează trecerii de la experiența individuală (erotică) la integrarea în marea dramă colectivă generată de război.

C. RECEPTAREA OPERELOR DRAMATICE

În accepțiune generală, prin *gen dramatic* se înțelege o categorie de opere literare în așa fel structurate, încît să poată fi reprezentate pe scenă. În sensul strict estetic, noțiunea desemnează modalitatea literară de reprezentare care folosește ca unic mod de expunere dialogul. Chiar și în piesele moderne, cum este, de exemplu, *Iona* de Marin Sorescu, în care conflictele din conștiință capătă expresie prin *monologul scenic*, acesta nu este decît o variantă a dialogului, și anume, aceea în care este prezent, explicit, numai discursul unuia din interlocutori, celălalt fiind prezent numai ca pretext implicat.

Scanned with OKEN Scanner

Modalitatea *activă* — cum îi spunea G o e t h e — sau *dramatică* (de la grecescul *drama*, care însemna „acțiune") are multe elemente comune cu cea epică. În ambele, comunicarea estetică are un *caracter mediat;* în amîndouă, factorul mediant este *un lanț de evenimente*, în care sînt antrenate *personaje*. Deosebirea esențială constă în faptul că în timp ce în epică narațiunea este modul de prezentare dominant — scriitorul putînd pune alternant la contribuție și alte moduri, ca descrierea și dialogul, în opera dramatică se folosește, în mod exclusiv, *dialogul*, ceea ce face ca iluzia vieții să fie mult mai puternică, evenimentele să se succeadă precipitat. Opera dramatică înfățișează personajele în *acțiune*. Într-o piesă de teatru, „întreaga fericire și mizerie umană iau și trebuie să ia forma acțiunii."[1] Dramaturgul vorbește numai prin personajele sale. Povestitorul poate vorbi și *despre* și *prin* personajele sale, sau, prin diverse procedee, face să putem auzi personajele atunci cînd vorbesc singure. Pentru a prezenta scurtcircuitul subconștient, dramaturgul trebuie să-l transforme direct în acțiune, operație mult mai dificilă decît aceea de a-l surprinde cu mijloacele epicului.

Cu alte cuvinte, modalitățile epică și dramatică au comun — ca element structural fundamental — *fabula* (histoire), dar se diferențiază, într-o măsură apreciabilă, prin *subiect* (discours), adică prin tehnica folosită pentru a prezenta cele întîmplate (fabula).

1) Ca și în operele epice, *fabula* (histoire) din operele dramatice are două compartimente mari: *o logică și o dezvoltare a acțiunii; personajele și raporturile dintre ele*. Modelul structurii fabulei operei dramatice este, în elementele lui esențiale, identic cu acela al structurii fabulei operelor epice. Deosebirile sînt de ordin secundar, determinate de destinația textului dramatic, aceea de a servi deliberat ca bază pentru o reprezentare scenică, pentru spectacolul teatral, un alt gen de artă, căruia îi este caracteristic sincretismul artistic.

A. Prin urmare, elementele constitutive ale *acțiunii* operelor dramatice sînt: *expoziținea*, *intriga*, *desfășurarea* (sau creșterea) acțiunii, *punctul culminant*, *deznodămîntul*.

Expoziținea în opera dramatică este foarte sumară, reducîndu-se, adesea, la cîteva scene, care dau informații generale privind locul, timpul, în care se desfășoară acțiunea. *Prologul*, în unele piese, are funcționalitatea unei expoziținui. În multe piese, expoziținea chiar lipsește, acțiunea începînd cu intriga.

În opera dramatică, intriga, la rîndul ei, constă în surprinderea evenimentului celui mai important, mai caracteristic și mai convingător, sub aspectul cauzalității, pentru că dramaturgul nu dispune nici de spațiu, nici de timp, nici de tehnicile narative la îndemîna poves-

[1] E. M. F o r s t e r, *Aspecte ale romanului*, București, E.P.L.U., 1968, p. 89.

Scanned with OKEN Scanner

titorului, pentru a da informații suplimentare despre cauza declanșării acțiunii. Aceasta, în teatrul aristotelic, tradițional, bazat pe succesiune de evenimente, pentru că, în teatrul modern, în special în farsa tragică, lucrurile se schimbă, noțiunile de intrigă, eveniment, personaj, conflict au altă accepțiune. Aici, intriga, în sens de *punct saliens*, de element declanșator, nu mai constă într-un eveniment sau niște peripeții neprevizibile, ci în misterul existențial al *situațiilor-limită*. Teatrul modern, ca și noul roman, înlocuiește procesul de anecdotizare cantitativă a intrigii cu unul de problematizare intensivă a acesteia.[1] Într-o piesă ca *Tinerețea ilustrată* de A r r a b a l, substanța intrigii o constituie sentimentul timpului ca eternă trecere. Conflictul, în teatrul clasic, se clădește pe opoziția dintre două personaje (sau grupe de personaje): protagonist și antagonist. În teatrul modern, conflictul are la bază opoziția dintre individ și existență sau dintre individ și sistem.

Desfășurarea sau *creșterea acțiunii* în operele dramatice se înfăptuiește prin succesiunea gradată ca intensitate a unor evenimente, peripeții, în care sînt antrenați protagoniștii și antagoniștii, fără explicațiile, sondajele de conștiință, digresiunile întîlnite într-o operă epică. Desfășurarea acțiunii în teatru este foarte strînsă. În unele piese de teatru moderne (*Așteptîndu-l pe Godot* de S a m u e l B e c k e t t etc.), tensiunea dramatică nu este dată de succesiunea de evenimente, ci de stările obsesionale, coșmarurile, angoasele, de aglutinarea întîmplărilor mărunte, prin derularea mecanică a fluxului memoriei, dinamica acțiunii fiind întreținută de dialog, care, de multe ori, este incapabil de comunicare.

Punctul culminant, în dramaturgia tradițională, ca dealtfel și în operele epice clasice, marchează momentul în care relațiile dintre personajele antrenate în acțiune ating încordarea maximă, prin iminența distrugerii, înfrîngerii uneia din părți. În operele dramatice de structură aristotelică, acest moment este foarte bine marcat, către el convergînd toate evenimentele fabulei. În piesele de teatru moderne, punctul culminant, înțeles ca moment de maximă intensitate dramatică, nu mai este plasat într-o anumită parte a fabulei. Caracteristica acestor opere fiind compoziția *circulară* sau *sinusoidală* — nu piramidală, ca în operele dramatice clasice, —, momentele de mare intensitate dramatică se întîlnesc în mai multe părți ale fabulei.

În operele dramatice tradiționale, *deznodămîntul* — felul în care se rezolvă conflictul dintre personajele antagonice — succede repede punctului culminant, în cazurile destul de frecvente cînd nu coincide cu acesta. Strînsa înlănțuire a acestor momente, spre deosebire de înlănțuirea largă — dezlînată am putea spune — din operele epice, este

[1] R. M u n t e a n u, *Farsa tragică*, București, Editura Univers, 1970, p. 93.

Scanned with OKEN Scanner

determinată de legile specifice ale artei spectaculare (teatrale), la baza căreia se află textul dramatic. În piesele de teatru moderne, de multe ori la fel ca în epica modernă, deznodămîntul nu mai este înțeles ca un moment terminus al fabulei, care arată cine dintre combatanți a învins. Fiind, în majoritatea cazurilor, o dramaturgie fără evenimente — cum putem constata în piesa *Cîntăreața cheală* de Eugen Ionescu — acesteia îi este caracteristic *suspensul*, ca mod de a realiza sfîrșitul fabulei. Pentru că acțiunea nu se bazează pe evenimente dramatice (ca și în *Așteptîndu-l pe Godot* de Samuel Beckett, unde intriga nu este dată de acțiune, ci de zona opusă a acesteia, *așteptarea*), ci pe situații *configurate prin cuvinte*, nu prezentate aievea; pentru că piesa de teatru modernă are o structură circulară sau *atectonică*, nu se mai poate vorbi de un deznodămînt în sens clasic (tragic, happy-end), ci de unul ca *suspens deschis*.

Cu alte cuvinte, în ceea ce privește *logica acțiunii* operelor dramatice, mergînd pe urmele lui W. Kayser, putem distinge, în general, două tehnici fundamentale: *tehnica liniară*, care dispune evoluția evenimentelor într-un prim plan, cu momente bine marcate, caracteristică operelor dramatice tradiționale și *tehnica unduitoare*, curbilinie, care urmează curba imprevizibilă a vieții interioare, a atmosferei sufletești și care caracterizează mai ales farsele absurde ale lui Ionescu, Beckett, Boris Vian, Pinter.

B. Cel de-al doilea compartiment al fabulei operelor dramatice, *personajele și raporturile dintre ele*, urmează, ca și acțiunea, modelul structurii epice. Dar și la nivelul acestui compartiment, se constată elemente particulare, determinate de destinația spectaculară a textului dramatic.

Un aspect interesant pe linia elementelor specifice ale acestui compartiment al operelor dramatice este *structura tipologică* a personajelor.

În operele dramatice, personajele sînt adevărate *arhetipuri*, care întruchipează anumite trăsături umane: zgîrcenia, lăudăroșenia, prostia, grosolănia, egoismul, ipohondria, neîndemînarea, prețiozitatea, ipocrizia ș.a., frecvent întîlnite în piesele de factură clasică; atitudini existențiale, ca spaima de moarte, sentimentul alienării, oroarea de vidul ontologic etc., în dramaturgia modernă contemporană.

În *Anatomia criticii*, Northrop Frye reține următoarele tipuri comice, valabile, bineînțeles, pentru comedia clasică: *alazōn* (în care se încadrează, cel mai frecvent, *senex iratus* — tatăl), *eirōn* (tinerii îndrăgostiți, slujitorii inteligenți și descurcăreți), *bōmolochos* (bufonii) și *agroikos* (grosolanii, neîndemînatecii, prostănacii).[1]

[1] Cf. Romul Munteanu, *Farsa tragică*, București, Editura Univers, 1970, p. 16—17.

Scanned with OKEN Scanner

Prin raportarea personajului la un anumit context social și uman, prin suprapunerea dintre datul moral și cel social, se construiesc, pe calea unui cunoscut proces de reducție, *caractere*, structurate ca *personaje arhetipale*. „În măsura în care însă *arhetipul* este și el construit din acte și gesturi mereu repetabile, poate să apară ca un *stereotip*."[1]

O altă tipologie, de astă dată *funcțională*, distinge G. Polti, în *L'art d'inventer les personnages:* 1) *protagonistul;* 2) *antagonistul;* 3) *obiectul disputat* (femeia iubită de doi rivali, copilul în caz de divorț, prințul disputat de două curtezane, judecata cerută de ambele părți); 4) *personajul legătură* (prietenul comun cu doi amici care s-au certat, mama a doi frați inamici); 5) *impulsorul* (confident, consilier, mentor); 6) *personajul-instrumental* (mesager, executor, ucigaș plătit); 7) *corul* (rezonerul, martorii, vecinii).[2]

Interesantă, această tipologie funcțională este valabilă pentru întreaga dramaturgie, cu excepția farselor tragice contemporane, în care personajele-arhetipale sînt antrenate într-o acțiune fără evenimente. În unele piese ale lui Ionescu *(Scaunele)*, Fr. Dürrenmatt *(Fizicienii)*, H. Pinter *((Îngrijitorul)*, Max Frich *(Zidurile chinezești)*, „protagonistul se conturează doar pe plan intențional", rămîne un *veleitar*, un înfricoșat „de posibilitatea convertirii gestului în act", un „ins amorf", un *nonerou*, un *infrapersonaj* (dacă îl raportăm la personajul din teatrul tradițional).[3]

Analiza modernă a operelor dramatice în școală trebuie să țină seama de asemenea precizări. Firește, ele nu trebuie aplicate dogmatic, pentru că, în cele din urmă, ceea ce interesează mai întîi, din punct de vedere estetic, este realizarea personajului memorabil, forța impresivă a acestuia. Dar integrarea personajului într-un sistem structural arhetipal, caracterologic sau funcțional poate pune bazele unei înțelegeri organice a operei literare de către elevi, poate contribui la o interpretare în spirit pozitiv a acesteia.

2) Cel de-al doilea aspect al modelului structurii dramatice, ca și în cazul structurii epice, este *povestirea ca discurs*, adică totalitatea procedeelor comunicării evenimentelor fabulei („istoriei"). Dar privind mai ales acest aspect, structura dramatică are o serie de atribute particulare, determinate de destinația ei spectaculară, care o deosebesc de structura epică.

A. Astfel, spre deosebire de modelul epic, care cunoaște, în esență, trei *viziuni* ale narațiunii *(narator > personaj, narator = personaj* și *narator < personaj)*, modelul dramatic al relatării se caracterizează

---

[1] Cf. Romul Munteanu, *Farsa tragică*, București, Editura Univers, 1970, p. 94.
[2] Ibidem, p. 95.
[3] Ibidem, p. 98—99.

prin cultivarea numai a uneia din acestea, și anume: *narator = personaj*, viziunea „avec" (autorul știe tot atît cît și personajul).

B. Ca *moduri ale povestirii*, modelul epic folosește *narațiunea* (adică „istoria" spusă), *reprezentarea* („istoria" arătată) și *descrierea* („istoria încadrată spațial), combinate în doze variabile. Modelul dramatic utilizează, în exclusivitate, *reprezentarea* („istoria arătată"). Mijlocul principal de reprezentare este *dialogul*. Textul dramatic propriu-zis mai apelează și la notații parantetice accesorii (indicații succinte spațio-temporale sau referiri la comportamentul scenic al personajelor), destinate a ușura realizarea plastică a spectacolului (decor, jocul actoricesc), cu alte cuvinte, *reprezentarea* ca spectacol teatral.

Viziunea narator = personaj („împreună cu") se combină, în opera dramatică, cu modul *reprezentare*, dînd *stilul scenic*.

Stilul scenic are doi piloni principali de susținere: *personajul*, ca imagine vizuală, ca prezență fizică și *dialogul*, ca mod dominant de comunicare a ficțiunii, a universului imaginar creat de autor. Decor, costume, lumină, muzică sînt elemente componente ale *spectacolului* teatral, care în textul dramatic sînt numai virtual existente, deci nu intră în discuție aici. Referindu-ne numai la *textul dramatic*, ca operă literară, reținem, în continuare, că autorul dramatic dispune de o gamă bogată de mijloace de realizare a personajelor: individualizarea prin date caracterologice fundamentale și imuabile (teatrul clasic), ierarhii sociale, detalii vestimentare, profil psihologic, raportarea la alte personaje, raportarea la propria existență a personajului, ambiguizarea, detașarea de timp și spațiu (ca în farsa tragică), nominalizarea sugestivă, renunțarea la nominalizare sau nominalizarea de serie (ea, el; bătrînul, barmanul; soldatul, vecinii; primul domn, al doilea domn; sclava, patru fete, trei fotografi, Ana I, Ana II, cum întîlnim în piesele lui Eugen Ionescu, H. Pinter, Jean Genet, B. Brecht), alegorizarea, simbolizarea, mitizare sau demitizare, degradarea mitului în parodic (ca în piesa lui Dürrenmatt, *Hercule și grajdurile lui Augias*) etc. *Dialogul* însuși, ca manifestare prin *limbaj* a personajelor, este unul din principalele mijloace de realizare a acestora, în opera dramatică. Autorii dramatici dispun de multiple procedee de potențare a dialogului cu infinite semnificații: replica sentențioasă, replica spirituală, replica agramată, replica metaforică, replica ermetică, replica ilogică, jocul de cuvinte, anatopismele, replica ambiguă, dialogul cu subtext, replica în care se folosesc cuvinte-cheie etc.

C. *Timpul reprezentării* este supus convenției mai mult și mai evident în opera dramatică, în comparație cu cea epică. În piesa de teatru, *timpul* și spațialitatea sînt evocate și sugerate, în primul rînd, prin notele parantetice privitoare la *decor*, dar ele sînt marcate alteori prin informații introduse în însuși textul operei (cum se observă mai ales

Scanned with OKEN Scanner

în teatrul epic, de pildă, într-o piesă ca *Orașul nostru* de Thorton Wilder, în care regizorul este transformat într-un personaj, cu rol de comentator, care relatează detalii despre timp și spațiu) sau prin multiplicarea planurilor temporale și spațiale, ca în teatrul modern contemporan.

Opera dramatică poate îmbrățișa diverse *perspective* asupra timpului reprezentării, de la *timpul fizic*, linear, ca o mișcare proiectată în spațiu (caracteristică acțiunii cu o cronologie calendaristică, întîlnită frecvent în teatrul de factură clasică), la *timpul interior*, ale cărui efecte se răsfrîng nu numai asupra *duratei*, ci și asupra *raporturilor dintre planurile temporale* (ca în teatrul contemporan). *Timpul individual* este perceput prin intuiția *internă* a duratei.

Pe lîngă *timpul lumii* (calendaristic) și *timpul individual* (ca trecere), modalitatea dramatică adoptă și alte planuri privind timpul, cum sînt: *timpul istoric* (ca succesiune de evenimente reale), *timpul mitologic; impul real* (trăit, prezent), *timpul imaginar; timp fizic* (calendaristic), *impul biologic* (marcat de fazele evoluției ființei biologice: tinerețe, maturitate, bătrînețe). Opțiunea pentru unul sau altul din aceste planuri ale temporalității este hotărîtă, în mod indirect, de orientarea filozofică a autorului.

Opera dramatică este legată de *scenă*, care reprezintă *locul* acțiunii, dar și *timpul:* timpul cît *durează* acțiunea și timpul în care aceasta *evoluează*. Timpul în care se consumă pe scenă, în fața publicului, acțiunea piesei este *timpul scenic*. Diversele perspective asupra timpului: timp calendaristic, timp ca durată interioară (E. Ionescu), timp ca încremenire în prezent sau ca o suită de acum (Beckett), timp ca prezumtivă cezură între trecut și prezent (Pinter), timp biologic (Arrabal) — chiar și în cazurile în care timpul, în una din aceste ipostaze, capătă atributele unui adevărat personaj invizibil al operei (ca în teatrul lui E. Ionescu) — sînt sugerate scenic printr-un întreg arsenal de mijloace și procedee tehnice. Astfel, timpul poate fi oprit, demontat, reversibil, reconstituit prin imagini retroactive, sincopat, transferat pe planul amintirii sau proiectat în viitor, redat prin acțiuni paralele, simultan sau văzut prin alternanța trecut-prezent sau prezent-viitor.[1] *Spațiul scenic* contribuie într-o măsură considerabilă la sugerarea perspectivelor temporale adoptate. În piesele contemporane, este evidentă tentativa de fuzionare a categoriilor realității (timp, spațiu itinerant, spațiu iradiant, spațiu trăit) prin *spațializarea timpului.*

---

[1] Romul Munteanu, *Farsa tragică*, București, Editura Univers, 1970, p. 156.

Scanned with OKEN Scanner

Viziunea („împreună cu"), *modul* („reprezentare"), *timpul* (ca *durată* a acțiunii prezentate sau ca *evoluție* a reprezentării) specifice structurii dramatice determină un alt element important al „discursului" dramatic, mai precis al stilului scenic, și anume, *tehnica îmbinării evenimentelor*, situațiilor, scenelor, dialogurilor în fluxul dramatic. Stilul scenic (dramatic), cunoaște, de-a lungul istoriei sale, diferite tipuri compoziționale, ale căror caracteristici sînt date de utilizarea anumitor procedee de construcție, cum sînt, de exemplu: *quiproquoul* (substituirea de personaje), *travestiul*, *imbroglioul* (încurcătură, rezultată dintr-un quiproquou, eventual complicată cu un travesti sau iscată de intervenția unor păcălitori, întîmplări excepționale, forțe supranaturale), *acumularea* (înșiruire de fapte, obiecte, însușiri; lanț de situații angrenate unele într-altele), *repetiția* (asemănarea de personaje, simetria situațiilor provenită din repetiție), *anticlimaxul* („schimbare neașteptată de semn în urma căreia o istorie ce debutează grav sfîrșește bufon și o bagatelă comică virează spre un deznodămînt catastrofic"[1]) comic sau tragic, *păcălirea păcălitorului*, *lumea răsturnată* (ignoranța prefăcută, instalarea temporară în eroare cu scopul pulverizării ei dinăuntru, mobilul disimulării conștiente din atitudinea ironică, al paradoxului, al absurdului din teatrul contemporan) ș.a. În afara unor forme compoziționale cunoscute, precum *farsa* (înlănțuire de situații) (*Comedia erorilor* de Shakespeare) — *vodevilul* (lanț de situații, în care sînt intercalate cuplete care se cîntă pe melodii cunoscute: *Chiriția în provincie*, *Chiriția în Iași*, de V. Alecsandri): *comedia de caracter*, *de moravuri* (*O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale), *comedia lirică* (*Take*, *Ianke și Cadîr* de Victor Ion Popa), *pamfletul dramatic* (*Ploșnița* de Vl. Maiakovski), *tragedia* (*Hamlet* de Shakespeare), *drama* (*Despot Vodă* de V. Alecsandri), *melodrama* — scene neverosimile de groază, alternante cu scene comice, într-o înlănțuire plină de neprevăzut (*Titus Andronicus* de Shakespeare), se întîlnesc, mai ales în dramaturgia modernă contemporană — și alte formule, ca *farsa tragică* (formă hibridă, îmbinare particulară de comic și tragic, în care se dă expresie rîsului crispat al desperării).

În analiza școlară a pieselor de teatru, trebuie, evident, identificate elementele caracteristice ale modelului structurii dramatice, dar abia după această recunoaștere urmează a descoperi și interpreta viziunea autorului, funcționalitatea artistică a elementelor structurale identificate, originalitatea universului artistic implicat.

---

[1] Vera Călin, *Metamorfozele măștilor comice*, București, E.P.L., 1966, p. 139.

Scanned with OKEN Scanner

Consideraţiile anterioare despre modelul structurii dramatice pot constitui suportul teoretic pentru o analiză literară şcolară adecvată specificului operelor aparţinînd genului dramatic. Ca şi în cazul operelor lirice şi epice, în analiza şcolară a pieselor de teatru, perspectiva structuralistă trebuie să se îmbine, în funcţie de textul analizat, cu alte perspective apte a reliefa funcţionalitatea estetică a diferitelor aspecte ale sistemului pe care îl reprezintă opera ca întreg, ca organism indestructibil.

Etapele procesului didactic al receptării operelor dramatice urmează itinerarul general prezentat cu prilejul înfăţişării tehnicii receptării operelor lirice şi epice: *convorbirea orientativă*, *lectura expresivă*, *receptarea estetică treptată*, *exerciţii de dezvoltare şi evaluare a receptivităţii*. Conţinutul activităţilor efectuate în fiecare din aceste etape ale receptării este condiţionat de elementele specifice ale structurilor dramatice propuse a fi analizate.

1.1. Discuţia orientativă

Problematica discuţiilor orientative în cazul receptării operelor dramatice poate fi sugerată de anumite aspecte caracteristice ale structurii dramatice, de sursele de inspiraţie, de relaţia istorie socială-forme dramatice, de relaţia societate-sentimentul comic sau societate-sentimentul tragic ş.a.

De exemplu, în situaţia în care se receptează în clasă pentru prima dată un text dramatic, convorbirea orientativă va activiza cunoştinţe mai vechi despre opera literară în general, despre aşa-zisele moduri de expunere: naraţiune, descriere, dialog, despre unele procedee de transformare a vorbirii indirecte în vorbire directă şi invers, despre valenţele expresive ale vorbirii directe.

Dacă se receptează o piesă a cărei fabulă implică elemente istorico-mitologice, discuţia orientativă va revitaliza cunoştinţe, impresii de lectură despre anumite evenimente cunoscute din diverse surse, sau va puncta datele esenţiale ale mitului de care se leagă, într-un fel sau altul, opera care urmează a fi receptată (de exemplu, mitul mioritic, legat, indirect, de deznodămîntul dramei *Moartea unui artist* de H o r i a L o v i n e s c u).

În alte cazuri, conversaţia orientativă va aduce clarificări privitoare la *viziunile* naraţiunii, *modurile* povestirii, *timpul* naraţiunii

Scanned with OKEN Scanner

în epică, în comparație cu unele opere dramatice cunoscute; cu privire la unele tipuri compoziționale în dramaturgie: *farsă*, *vodevil*, *feerie*, *dramă* etc.; cu privire la anumite procedee compoziționale.

1.2. Lectura expresivă

Aspectele specifice ale acestei etape sînt determinate, îndeosebi, de faptul că opera dramatică folosește exclusiv ca mijloc de reprezentare *dialogul*. Prin urmare, avînd în vedere și dimensiunile mari ale partiturii dramatice, lectura va fi *selectivă* (ca și în cazul operelor epice de mare întindere) și *pe roluri*. Deci, *lectura pe roluri* este cerută, în primul rînd, de unul din atributele esențiale ale „discursului" dramatic — *dialogul*. În al doilea rînd, ea este indicată și pentru deosebitele sale virtuți formativ-sensibilizatoare. Lectura pe roluri poate deveni, frecvent, activitate complexă pentru realizarea unei lecturi nuanțate, expresive, prin exercițiile de *accentuare* a cuvintelor, de *debit* și *frazare*. Asemenea exerciții pot fi subordonate preocupării de a contura, prin lectura pe roluri, coordonatele personajelor (concepție, atitudine morală, ticuri), cît și pentru a reliefa ideea foarte importantă că o anumită frazare (rostire a replicilor) contribuie (alături de alți factori: decor, costume, sonorizare, lumină), la conturarea unei anumite viziuni regizorale, în care poate fi turnat spectacolul teatral, pornind de la textul dramatic. Să ne referim doar la una din replicile lui Trahanache, din comedia *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, și anume la aceea în care, sincer, credul pînă la prostie, bătrînul încornorat i se adresează lui Tipătescu: „...Ei Fănică, să vezi imitație de scrisoare! să zici și tu că e a ta, dar să juri, nu altceva, să juri! (Oprindu-se și privind pe Tipătescu, care se plimbă cu pumnii încleștați; cu mirare și ciudă.) Uită-te la el cum se tulbură! Lasă, omule, zi-i mișel și pace! Ce te aprinzi așa? Așa e lumea, n-ai ce-i face, n-avem s-o schimbăm noi. Cine-și poate închipui pînă unde poate merge mișelia omului." Replica este echivocă prin ea însăși, iar semnificațiile colaterale se potențează în măsura în care receptorul stabilește corelațiiile sugerate de situația familială a personajului. Pentru aceasta, replica în discuție trebuie rostită în așa fel, încît credulitatea personajului să nu fie în nici un chip estompată. O frazare insinuantă a ei ar schimba datele personajului și, implicit, ar compromite situația rizibilă în care se află Zaharia Trahanache.

Lecturile dramatizate înregistrate (disc, bandă magnetică) sînt recomandabile, dar ele nu trebuie să înlocuiască antrenarea elevilor înșiși în lectura pe roluri.

Scanned with OKEN Scanner

1.3. Receptarea estetică treptată

Ca și în cazul celorlalte opere, metodologia receptării operelor dramatice în școală se va constitui ca *o sinteză de perspective asupra textului, într-o strategie didactică flexibilă.*

Receptarea textului dramatic va trebui să ia în considerație structura *acțiunii*, *personajele* cu multiplele semnificații implicate, în același timp cu elementele caracteristice ale *discursului*, pentru relevarea *originalității* artistice și *locului* în ierarhia valorică a dramaturgiei naționale și universale.

Toate aceste sarcini se rezolvă pe căile deja discutate în capitolul consacrat tehnicii receptării operelor epice, deci nu le vom mai relua aici. Se impun însă, în continuare, cîteva precizări metodologice, care reies din natura specifică a structurii dramatice.

Problema—cheie a structurii dramatice este *construcția personajului.* „Fie că îl concepe cu dublă personalitate ca Pirandello, fie că sondează, prin el și în el, adîncurile subconștientului, ca O'Neill, fie că reduce personajele la un singur om care vorbește la telefon, ca Jean Cocteau în *La voix humaine*, sau încearcă, dimpotrivă, reconstituiri istorice în care toarnă însă idei ale lumii noastre, ca Shaw, fie că textul este conceput liric, ca la Giraudoux, ori epic, ca la Brecht, el este calificat estetic, întotdeauna, nu numai după ideile pe care le vehiculează și textul care le susține, ci și după coerența și pregnanța personajelor care le întruchipează."[1] În consecință, sarcina capitală a receptării operei dramatice va fi *analiza construcției personajelor.*

Mai trebuie reținut apoi un fapt.

Piesa de teatru e, firește, o operă literară. Dar nu trebuie uitat că ea constituie baza *spectacolului teatral*, cum se știe, un nou gen de artă, cu atribute particulare. Receptată numai ca text literar, piesa de teatru poate fi văduvită de unele semnificații estetice *virtual* existente în structura ei. Pentru prefigurarea acestor virtualități, elevul receptor trebuie stimulat în actul receptării textului dramatic să întrevadă împlinirea lor plastic-scenică, *spectaculară.* Pentru aceasta, el trebuie pus în situația de a-și *imagina*, pornind de la *dialog*, de la laconicele și sugestivele *indicații parantetice*, comportamentul scenic al personajelor, prezența lor fizică, mișcarea, cadrul spațial, într-un cuvînt, imaginea plastică de ansamblu.

În legătură cu cele spuse mai sus, trebuie să mai reținem și un alt deziderat. Receptarea textului (operei) dramatic trebuie asociată —

---

[1] Sorin Alexandrescu, I. Rotaru, *Analize literare și stilistice*, București, E.D.P., 1967, p. 286.

acolo unde condițiile permit — cu *vizionarea spectacolelor teatrale*. În condițiile actuale, cînd viața artistică a țării este destul de bogată (turnee teatrale, teatru radiofonic, spectacole de teatru adaptate pentru televiziune), sincretismul artelor nu mai poate fi neglijat în actul receptării estetice. Dar nu este vorba numai de o atitudine de *receptare* propriu-zisă, care, în mod obișnuit, presupune din partea elevilor adoptarea rolului de spectator, ci de antrenarea elevilor înșiși într-un proces dinamic de *creare* a spectacolului dramatic, pornind de la text. Integrarea elevilor într-o *receptare sincretică* a textului dramatic înseamnă punerea lor în situația de a *interpreta* acest text, în primul rînd, prin lectura dramatizată, cea mai simplă și mai la îndemînă formă de trăire a operei, apoi, prin antrenarea lor în a da expresie scenică personajelor, ceea ce se poate înfăptui prin pregătirea unor spectacole cu variate grade de dificultate, în cadrul cercului dramatic.

1.4. Exerciții de cultivare (implicit, de evaluare) a receptivității

Sînt recomandabile, și în cazul operelor dramatice, diversele sarcini pentru cultivarea receptivității literare, propuse pentru operele lirice și epice, adică acele sarcini care sînt apte a forma și dezvolta atributele esențiale indispensabile procesului receptării estetice (sensibilitate, imaginație, disponibilitate creatoare).

Avînd în vedere specificul structurii dramatice, pentru dezvoltarea receptivității se pot sugera și alte sarcini. De exemplu, pornind de la un element pregnant al structurii dramatice, care este *intriga* (în sens de factor declanșator de evenimente), se poate da ca sarcină de muncă independentă alcătuirea unei *compoziții dramatice* originale, pe baza intrigii piesei discutate sau pe o *intrigă similară*, inspirată din experiența, cunoștințele, cultura elevilor. Sau, plecînd de la indicațiile parantetice ale textului dramatic, se cere elevilor să întocmească o *compunere descriptivă*, care să prezinte *decorul* unui act, al piesei, așa cum și l-ar imagina ei pe baza lecturii operei. Pe linia stimulării receptării sincretice, recomandabilă este, de asemenea, sarcina schițării — la alegere — a *imaginii plastice* a unui personaj, a unei scene, a decorului unui tablou sau act din piesa receptată, cu alte cuvinte, realizarea de *ilustrații* originale la text. Frecvent, se poate cere elevilor ca, pe grupe, alcătuite după afinități de preferințe, sentimente, preocupări, să se pregătească pentru realizarea *lecturii pe roluri* a unei scene, tablou sau act. Se poate merge și mai departe, și anume la pregătirea unui spectacol cu piesa comentată în clasă. Spectacolul poate fi realizat integral sau parțial, prin înscenarea numai a unor momente, a unui act. În ultimul caz, el poate lua aspectul unei „prezentări" ilustrate cu mo-

Scanned with OKEN Scanner

mente interpretate, în cadrul căreia scenele sau actele nereprezentate sînt narate de un *personaj comentator*. De dorit ar fi ca fiecare piesă prevăzută a fi receptată în școală să constituie punctul de plecare pentru pregătirea unor asemenea „prezentări", unor „spectacole-lecție", la care să asiste elevi-spectatori din întreaga școală. Ele ar constitui o formă eficientă de traducere în fapt a principiului didactic potrivit căruia, în receptarea operei literare, aceasta trebuie permanent raportată la artele conexe.

2. APLICAȚII PRACTICE PRIVIND RECEPTAREA OPEREI DRAMATICE

Moartea unui artist de *Horia Lovinescu*
clasa a XII-a

Soluția didactică pentru receptarea piesei *Moartea unui artist* de H. Lovinescu are în vedere că pentru această operație sînt necesare două ore școlare. Ea integrează etapele receptării în structura lecției de receptare-învățare pe teme în unități de timp variabile.

Momentul I (15′)

Convorbire pe tema *genurile literare: trăsături structurale, exemple*. Se pun în discuție, pe rînd și succint, particularitățile *genului liric*, cu exemple ilustrative, trăsăturile *genului epic*, cu referiri la proza română contemporană, pe care elevii au parcurs-o recent și din care vor exemplifica mai mult, pentru ilustrarea atît a unor caracteristici compoziționale, cît și a semnificațiilor artistice implicate și, în fine, atributele esențiale ale *structurii dramatice*, în comparație cu structurile lirice și epice, cu exemplificări din lectura particulară.

Dialogul astfel conceput pune în circuit atît cunoștințele recente, legate de sarcina pe care elevii au avut-o de rezolvat acasă *(Particularități de viziune și expresie ale prozei române actuale)*, cît și cunoștințe mai vechi (despre opera lirică, cea dramatică), activizînd așa-numita *memorie afectiv-intelectivă*, în vederea receptării unei noi opere, de data aceasta, piesa de teatru *Moartea unui artist*.

Momentul II (1′)

Din vreme, elevii au știut că trebuie să citească piesa *Moartea unui artist* de H. Lovinescu. Acum se stabilesc *sarcinile mari* ale receptării estetice treptate a operei în discuție *(sintaxa personajelor* — construcția lor, în relație cu *logica acțiunii, semnificațiile* implicate, *valoarea* și *locul* operei în context dramaturgic

Scanned with OKEN Scanner

național și universal), *strategiile didactice* pentru rezolvarea lor (învățare prin descoperire, studiu individual, conversație, lectură pe roluri) și mijloacele tehnice (lucrul cu cartea).

Momentul III (34')

Re-crearea universului operei și, totodată, dobîndirea unor cunoștințe noi, cultivarea unor priceperi și deprinderi, prin antrenarea elevilor la rezolvarea de sarcini.

Un prim aspect al procesului de *re-creare* a avut loc mai înainte, în afara clasei, cînd, prin lectură individuală, elevii au stabilit un prim contact, intim, cu opera. Acum, se realizează alte aspecte ale acestui proces: *lectura expresivă*, *receptarea estetică treptată* (altfel spus, surprinderea, prin analiză participativă afectiv-intelectivă, a pieselor semnificative ale întregului).

Lectura expresivă se face antrenînd elevii în *lecturi dramatizate* selective. Pentru că textul este de o întindere relativ mare, el nu poate fi citit în întregime în clasă. În consecință, se recurge la *lectura selectivă pe roluri*, unul din elevi îndeplinind rolul de *crainic*, personaj care narează evenimentele din scenele neselectate pentru lectură și indicațiile parantetice, în timpul lecturii pe roluri. Selectarea scenelor pentru lectura pe roluri o face profesorul, ținînd seama de funcționalitatea deosebită a lor, în conturarea *imaginii* de ansamblu, pe care o reprezintă opera. În stabilirea elevilor interpreți, se ține seama, în general, de preferințele lor.

Pot fi citite pe roluri scenele:

— *Manole-Vlad* (confruntarea de principii pe tema artei, p. 26—30);
— *Manole-Claudia* (prefigurarea dramei erotice, p. 31—34);
— *Manole-Cristina* (iluzia dragostei și a vieții, p. 37—39), din partea I a piesei;
— *Manole-Cristina* (aceeași iluzie a dragostei, p. 49—51);
— *Manole-Claudia* (evidența dramei erotice, p. 52—54);
— *Manole-Vlad* (evidența dramei familiale, p. 55—59);
— *Toma-Cristina-Manole* (spontaneitatea, firescul și gingășia vieții, în antiteză cu *moartea:* drama existențială, p. 64—68);
— *Manole-Domnica-Cristina-Vlad* (depășirea crizei existențiale prin înseninare filozofică, p. 72—79), din partea a II-a (volumul *Dramaturgia română contemporană*, II, colecția *Lyceum*, E.T., București, 1967).

Sînt, în total, 28 de pagini, format mic, care pot fi citite în tot atîtea minute.

Scanned with OKEN Scanner

Descoperirea elementelor structurale ale operei și a semnificațiilor estetice implicate se realizează prin antrenarea elevilor în rezolvarea, *în afara clasei, ca activitate în echipe*, a următoarelor sarcini:

1) Urmărind *relațiile* dintre personajele piesei *Moartea unui artist*, stabiliți *măsura* în care contribuie fiecare la *nașterea* și succesiunea evenimentelor dramatice. Reținеți, pe fișe, replicile cheie, pentru fiecare din personaje (grupa I).
2) Care este *personajul pivot* al piesei și ce ilustrează el ca intenție generală, judecînd după preocupările sale esențiale? Găsiți replica sau replicile care ilustrează cel mai bine semnificația intențională a personajului (grupa a II).
3) Concentrați-vă atenția asupra personajului principal, stabiliți *mobilurile* (motivele) dramei pe care o trăiește, reținînd, pentru fiecare mobil, replica ilustrativă (grupa a III-a).
4) Unul din personaje îi reproșează lui Manole: „În primul rînd ești de un egoism monstruos, rapace și fără scrupule, în tot ceea ce nu este arta ta.“ Urmărind întreaga evoluție sufletească a lui Manole, susțineți sau combateți argumentat acuzația (grupa a IV-a).
5) Comentați *deznodămîntul* piesei, în relație cu logica acțiunii. Încercați să găsiți similitudini în literatura națională orală sau cultă (grupa a V-a).
6) Comparați personajele *Manole* și *Claudia* (grupa a VI-a).
7) Urmăriți personajele *Manole*, *Vlad* și *Toma*, comparați-le și, pe baza replicilor ilustrative, stabiliți similitudinile și deosebirile (grupa a VII-a).
8) Surprindeți semnificația personajului *Domnica*, invocînd una din replicile caracteristice (grupa a VIII-a).
9) Spuneți ce reprezintă în sine personajul *Cristina* și apoi ce reprezintă ea pentru Manole. Întemeiați-vă răspunsul pe replici ilustrative (grupa a IX-a).
10) Urmărind modul de realizare artistică a personajelor, ce constatări se pot face? Încercați să alcătuiți, din acest punct de vedere, o tipologie funcțional-estetică a personajelor (grupa a X-a).

Ținînd seama de particularitățile structurii dramatice, sarcinile sînt circumscrise, cum se vede, în sfera elementului-cheie al acestei structuri: *construcția personajelor*.

Scrise din timp pe fișe, sarcinile sînt repartizate pe grupe, la terminarea primei ore destinate receptării operei. Rezolvarea lor de către elevi pune la contribuție *problematizarea* și *învățarea prin descoperire*.

Scanned with OKEN Scanner

Momentul IV (40')

Confruntarea observaţiilor, argumentelor şi a exemplelor rezultate din activitatea independentă pe echipe a elevilor. Se folosesc: *disertaţia, conversaţia, lectura selectivă*. În funcţie de condiţiile specifice colectivului de elevi cu care se lucrează, profesorul poate sau nu să schiţeze la tablă, în timpul dialogului de evaluare, un plan de idei. În eventualitatea că găseşte necesară o asemenea operaţie, la sfîrşitul discuţiilor pe baza sarcinilor problematizate menţionate, planul ar putea avea următoarea structură:

Moartea unui artist

de *Horia Lovinescu*

Construcţia personajelor

1) Relaţiile dintre personajele piesei se definesc în funcţie de personajul central, sculptorul *Manole Crudu*. Logica acţiunii are ca mobil dialectica intimă a conştiinţei acestui personaj, *actant principal*, care intră treptat: în relaţii *combative* de grade diferite ca intensitate, cu *actanţii secundari* Vlad, Claudia, Cristina, Toma; în relaţii *solidare* cu Domnica şi în relaţii *neutre* din punct de vedere dramatic cu Angela şi Doctorul. Deci, privite din unghiul logicii acţiunii, celelalte personaje sînt pretexte pentru marcarea graduală a momentelor *intrigii*, înţeleasă în sensul general de succesiune dramatică de evenimente.

2) *Personaj pivot*, Manole ilustrează, ca intenţionalitate, drama artistului, în ipostazele umane fundamentale: cetăţean, tată, îndrăgostit, bătrîn. („Ei da, eu nu vreau să dorm! Şi asta a fost totdeauna aspiraţia ultimă a artei mele: să fie trează. N-am sculptat niciodată larve şi monştri. Sînt om. Şi pentru mine, omul e liber şi puternic.")

3) Personaj complex, Manole trăieşte o dramă ce se manifestă pe diverse planuri ale conştiinţei: *drama artistului* (responsabilitatea cetăţenească) are ca mobil dezechilibrul temporar dintre nevoia de concentrare în sine şi prezenţa plenară în lumea din afară („Şi închide bine uşile, dadă! Pune zăvoarele. (Cu un surîs echivoc.) Să nu tulburăm somnul raţiunii, s-o lăsăm să doarmă".); *drama erotică* se iscă din subordonarea acesteia artei şi nu fericirii cuplului (Claudia: „Ceea ce numeşti tu dragoste a fost în viaţa ta doar pinten pentru imaginaţie şi senzualitate, nu sens de existenţă şi împlinire".); *drama familială* are ca mobil ignorarea problemelor sufleteşti ale fiilor („Da, am fost un tată prost. Ticăloasa asta de sculptură e o amantă nesăţioasă. Îţi soarbe şi măduva din oase."); *drama existenţială* se iscă din alterarea sensului firesc al raportului om-existenţă, mai precis, din ignorarea *caracterului raţional* al acestui raport („Ştii — spune Claudiei — că uneori am senzaţia că nu tu, ci că nimic nu mai există cu adevărat. M-apucă o neliniştе cumplită şi, deodată, cu

Scanned with OKEN Scanner

mirare, văd, în sensul cel mai propriu al cuvîntului, cum realitatea se dislocă, crapă, ca o pojghiță zguduită de un cutremur, se subțiază, și sub ea apare...“).

4) Sintetizînd, *egoismul* constituie mobilul principal al dramei sculptorului Manole Crudu.

5) Personajul surmontează însă acest egoism prin regăsirea sensului normal al raportului om-existență. Odată obiectivată în piatră *spaima* de moarte, aceasta nu-l mai chinuie. Personajul se înseninează, prin actul purificator, cu funcția de catharsis, al creației artistice („Acum, frica asta nu mai e în mine, ci colo, pe soclu, deșuchiată și nerușinată... Niciodată n-am fost atît de liber și de puternic ca acuma.“) Criza existențială poate fi ocolită prin ignorarea *fricii* de moarte, cum face și personajul din *Miorița.*

6) Drama erotică pe care o trăiește Manole are similitudini cu drama trăită de *Claudia* („Eu nu mai exist pentru tine, Manole. Sînt doar umbra a ceea ce a fost.“)

7) Vlad și Toma sînt fațete ale lui Manole („Vlad: Sună a metaforă desuetă, dar asta-i credința mea: că lui Toma i-ai dat lumina, iar mie, tenebrele din dumneata“).

8) *Domnica* este un personaj simbolic, prevestind moartea, dar ilustrînd, totodată, atitudinea de împăcare senină cu moartea („Parcă-i mare ispravă să mori, Manole... Așa-i regula... Cu legea nu e voie să te joci... Știi ce cred eu, Manole? Că toată lumea asta e o taină a nunții. Se cunună întunericul cu lumina, răul cu binele și mereu, mereu, neostoite, se ivesc zorile“).

9) În sine, Cristina reprezintă candoarea feciorelnică. Pentru Manole, ea e viața („Vreau să știi un lucru, pe care n-ai să-l pricepi, poate, acuma. Pentru mine tu însemni mai mult decît îți poți închipui, pentru că tu, prezența ta... e viața . Înțelegi?“).

10) Ca realizare, personajele pot fi grupate în: *problematice* și, totodată, *complexe* (Manole, Claudia); *poetice* (în același timp *simbolice* dar *unidimensionale* (Cristina, Domnica; *unidimensionale* (Vlad, Toma); *prezențe pigment*, fără funcționalitate estetică (Aglaia, Reporterul, Doctorul).

Se abordează, în continuare, celelalte sarcini ale analizei: *valoarea* în sine a piesei, locul ei în creația lui H. L o v i n e s c u, în dramaturgia națională și universală. Prin succinte observații, solicitînd și contribuția elevilor, profesorul precizează:

— *Moartea unui artist* este o dramă de reală valoare artistică.
— Alături de *Citadela sfărîmată*, drama în discuție reprezintă o culme a creației lui H. L o v i n e s c u.

Scanned with OKEN Scanner

— În dramaturgia română are un corespondent în drama *Meșterul Manole*, scrisă de L. Blaga. Asemănătoare prin problematică, se deosebesc, însă, prin rezolvarea dramatică a temei.
— Prin folosirea unor procedee privind construcția (perechea contrastivă de personaje, conflict), piesa autorului român amintește de unele opere ale lui Shakespeare, Schiller, Cehov. Aceleași referințe se pot face și în ceea ce privește replica livrescă sau intenția polemică.

Ideile menționate se formulează prin folosirea alternativă a *convorbirii* și *expunerii*.

Momentul V (10′)

Aprofundarea unor sensuri și trăsături ale operei comentate prin antrenarea elevilor în rezolvarea, în clasă, a unor situații-problemă. O asemenea situație-problemă poate fi formulată în felul următor:

— În spectacolul realizat de Teatrul Național din București (1964), în final, Manole distruge statuia alegorică, reprezentînd frica de moarte și execută primele lovituri de daltă cu care vrea să înceapă o nouă statuie, cea a *Zburătorului*. În textul analizat, personajul nu mai întreprinde aceste acțiuni.
Comentați aceste două variante ale deznodămîntului, precizîndu-vă opțiunea, pe bază de argumente estetice.

După cîteva minute de gîndire, elevii sînt solicitați să-și expună opiniile, în timpul care a mai rămas pînă la terminarea orei (a doua, consacrată receptării acestei opere). Acest moment didactic poate fi rezolvat prin tactica *brainstormingului*.

Momentul VI

Evaluarea receptivității literare a elevilor, a unor priceperi și deprinderi, prin antrenarea lor în rezolvarea, acasă, după preferințe, a unei sarcini dintr-un șir dat. Sarcinile din care elevii pot alege — și care sînt scrise din timp pe fișe și difuzate la momentul respectiv — pot fi următoarele:

— Comentați, la alegere, una din replicile piesei.
— Caracterizați un personaj, după preferințe.

Scanned with OKEN Scanner

— Raportați personajul Cristina din *Moartea unui artist* de H. Lovinescu la personajul corespondent din *Meșterul Manole* de L. Blaga, alcătuind o scurtă paralelă.
— Faceți o paralelă între piesele *Moartea unui artist* de H. Lovinescu și *Meșterul Manole* de L. Blaga.
— Comparați piesa *Moartea unui artist* cu o altă dramă modernă cunoscută din literatura universală.
— Alcătuiți o compoziție dialogată ale cărei personaje să fie Toma și Cristina și care să continuie scena idilică din piesă.
— Alcătuiți un desen în care să reprezentați statuia *Zburătorul*, plănuită de Manole Crudu din drama lui H. Lovinescu.
— Alcătuiți un desen în care, pornind de la datele piesei *Moartea unui artist*, să reprezentați grupul statuar alegoric reprezentînd moartea.
— Pregătiți lectura dramatizată a ultimului moment din piesă și găsiți, folosindu-vă de înregistrări cunoscute, ilustrația muzicală adecvată.

Ca formă de prezentare a sarcinilor — exceptînd desenele și lectura dramatizată — elevii pot aborda *disertația* (succintă prezentare orală) sau *compunerea*. Evaluarea receptivității etalată pe aceste căi are loc în următoarea oră de literatură, în cadrul MOMENTULUI I al lecției consacrate unei alte teme.

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL V

VERIFICAREA, APRECIEREA ŞI NOTAREA RECEPTIVITĂŢII LITERARE A ELEVILOR

Formarea conştiinţei de sine a individului uman — afirmă psihologii — implică un sistem de valorificare, în raport cu sistemul relaţiilor sociale. Imaginea pe care fiecare o avem despre noi înşine este însoţită „de atitudinea, aprecierea persoanei faţă de sine şi faţă de altul"[1], deci este rezultatul unei *valorificări comparative*. Pe de altă parte, dezvoltarea societăţii moderne impune determinarea cît mai precisă a aptitudinilor omului. În acest context s-a conturat şi interesul pentru aprecierea, măsurarea cît mai obiectivă a cunoştinţelor şi aptitudinilor elevilor.

În general vorbind, *verificarea*, *aprecierea şi notarea* progresului şcolar prezintă o dublă importanţă: *orientativă*, în sensul informării cu privire la cunoştinţele, pregătirea elevilor şi *stimulatoare*, în sensul dezvoltării anumitor atribute ale personalităţii acestora şi al formării deprinderilor privind tehnica muncii intelectuale. Faptul motivează necesitatea cunoaşterii de către profesori a principiilor docimologice şi a metodologiei examinării şi notării.

Aprecierea randamentului şcolar este o latură importantă a procesului instructiv-educativ. Ea constituie *sistemul de examinare şi notare*, care presupune o serie de elemente constitutive:

— *examinarea* (lat. *examino* = „a cîntări", „a măsura"), care înseamnă a supune un elev la o probă de verificare a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor, aptitudinilor;

— *aprecierea*, acţiunea de a determina o valoare, care împreună cu examinarea alcătuiesc o unitate dialectică;

— *notarea*, rezultatul procesului de examinare şi apreciere, concretizat în *notă*, care e un *simbol convenţional* , „o sinteză dialectică între volumul de cunoştinţe, abilităţi şi deprinderi prevăzute de programe şi

[1] V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, Bucureşti, E.D.P., 1968, p. 9.

efectele formative ale însușirii lor, concretizate în gradul de dezvoltare intelectuală a elevilor."[1]

Principalele *funcții* ale procesului de verificare și notare sînt: *constatativă* (de control al progresului școlar al elevilor); *selectivă* (de selectare și ierarhizare a valorilor); *educativă* (stimulează interesul pentru cunoaștere, confirmă un anumit mod de a studia, atestă aptitudini și prefigurează drumul de urmat în viață); *socială* (criteriu de folosire a valorilor umane potrivit posibilităților de care dispun).

În procesul de verificare, apreciere și notare sînt implicați următorii factori:

— *programa școlară*, etalonul la care se raportează răspunsurile elevilor, precizînd volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi intelectuale sau practice, pe care trebuie să le însușească elevii unei clase, în decursul unui an școlar;

— *personalitatea profesorului*, care aduce un inevitabil coeficient de subiectivitate în apreciere;

— *elevul*, care prin structura temperamentală, particularități psihofiziologice specifice vîrstei și o anume înzestrare naturală (aptitudini) complică și mai mult procesul în discuție.

Verificarea, aprecierea și notarea progresului școlar al elevilor în procesul receptării literaturii este o operație complexă, care trebuie să se încadreze armonios în viziunea modernă, de ansamblu, privind specificul artistic al disciplinei, locul ei în cadrul celorlalte discipline din planul de învățămînt, sarcinile speciale ale obiectului, cît și în preocupările permanente de modernizare a procesului didactic.

Principalele neajunsuri manifestate în aplicarea sistemului de verificare și notare a elevilor la obiectul *literatură* izvorăsc, pe de o parte, dintr-o concepție greșită asupra naturii acestui obiect, iar pe de altă parte, din ignorarea funcțiilor notei școlare și a unei metodologii adecvate, compatibilă cu rezultatele cercetărilor psihopedagogice moderne. Printre aceste neajunsuri, sînt de consemnat:

— accentul pe *cantitatea de informații* istorico-literare, pe *memorarea* acestora, în dauna *productivității* cunoștințelor și a înțelegerii specificității artistice a literaturii;

— subaprecierea (dacă nu chiar neglijarea) aprecierii elevilor și pentru *aptitudinile* lor literar-artistice;

— ignorarea funcționalității formative a literaturii pe linia *educației estetice*, a conturării componentelor *gustului literar-artistic;*

— *nerespectarea particularităților de vîrstă* și a dezvoltării posibilităților afectiv-intelective ale elevilor de la an la an;

---

[1] D. Muster, A. Hasgan, P. Popescu, *Metodologia examinării și notării elevilor*, București, E.D.P., 1969, p. 24—25.

Scanned with OKEN Scanner

— *subiectivismul*, explicabil (nu și scuzabil) prin „coeficientul personal"), dar și prin experiența didactică și atitudinea profesorilor față de sistemul de verificare și notare.

Eliminarea unor asemenea neajunsuri impune respectarea anumitor *cerințe*, care țin de specificul artistic al disciplinei, de relația profesor-elev, de funcționalitatea formativă a procesului de verificare și notare.

1) *Nota se stabilește în funcție de cerințele programei și de* sarcinile speciale ale obiectului. În limitele cerințelor programei și a sarcinilor speciale ale obiectului, ceea ce trebuie apreciat în cadrul verificării pentru notare, la *literatura română*, privește *gradul de dezvoltare a receptivității literar-artistice* a elevilor, cu elementele implicate.

Care sînt aceste elemente?

a) *Disponibilitățile afective* ale elevilor, față în față cu opera literară receptată, altfel spus, *sensibilitatea*, resursele *sensibilizatoare* ale școlarilor, ceea ce se poate constata, cu o anume aproximație, prin probe ca:

— implicarea sensibilității elevilor în explicarea unor particularități ale limbajului expresiv al operei;

— memorarea preferențială;

— comentarea după preferințe a unor aspecte ale operei receptate: întîmplări, evenimente, personaje, procedee artistice etc.;

— citirea expresivă;

— recitarea.

b) *Imaginația reproductivă*, detectabilă prin probe de:

— *povestire* a fabulei și subiectului operelor citite;

— *reproducere* a aspectelor caracteristice ale unor tablouri de natură, interioară, medii sociale descrise de scriitori.

c) *Gîndirea*, identificabilă prin rezolvarea de sarcini care vizează deprinderile elevilor de a *asocia*, *compara*, *generaliza* și *sintetiza* fapte literar-artistice.

d) *Cultura literar-artistică*, care poate fi cunoscută prin probe de cunoștințe din domeniul *artelor conexe* și din acela mai larg al *culturii generale.*

e) *Spiritul critic* și, implicit, *limbajul tehnic de specialitate*, evaluabile prin efectuarea unor exerciții de felul următor:

— comentarea unor *formule critice;*

— propunerea unor *formulări critice sintetizatoare*, pornind de la comentarea unor fenomene literar-artistice;

— transpunerea elevilor în situații analoage celor din opere, cu formularea atitudinii valorizatoare proprii;

— rezolvarea unor probleme implicate în opere, dar cu datele schimbate.

Scanned with OKEN Scanner

f) *Imaginația creatoare*, care poate fi depistată și apreciată prin probe ca:

— *re-crearea* logicii poetice prin care s-a ajuns la elaborarea unei *imagini* sau *grupuri de imagini* din operele receptate;

— *narațiuni* cu punctul de plecare în operele receptate;

— *descrieri* de peisaje, portrete, interioare, medii sociale, evenimente;

— *scene dialogate* cu punctul de plecare în operele citite sau inspirate din viață;

— *compoziții* în care să se prezinte evenimente, peisaje etc. cu modalitățile specifice ale unui scriitor.

g) Gradul însușirii atributelor *limbajului literar-artistic* , care poate fi apreciat prin diferite probe:

— de *identificare* a procedeelor figurative din opere;

— de *comentare*, *interpretare* a faptelor de stil;

— de *creație* pe bază de modele, cum sînt exercițiile de tipul:

— realitate + *epitete* (auditive, vizuale, olfactive, afective);

— realitate + *comparații* (simple, dezvoltate);

— realitate + *substitut metaforic;*

— realitate + *substitut sinonimic;*

— alcătuirea de sintagme poetice ș.a.

O verificare și apreciere care urmărește permanent parametrii menționați este, implicit, și *temeinică* (măsura în care cunoștințele literar-artistice au devenit elemente active în conștiința elevului), se preocupă, totodată, și de evaluarea *deprinderilor*, *priceperilor*, *aptitudinilor*, urmărește, în același timp, și gradul de dezvoltare a posibilităților de *exprimare.*

2. Elementele receptivității literare despre care s-a vorbit *se urmăresc*, *diferențiat și gradual*, în strînsă legătură cu *particularitățile* de vîrstă ale elevilor și dezvoltarea *posibilităților afectiv-intelective.* Enunțul trebuie înțeles în sensul că toate aceste elemente sînt în atenție, pe toate treptele de dezvoltare psihofizică a elevilor, dar în grade diferite de complexitate, de la clasă la clasă și de la ciclu de învățămînt la ciclu de învățămînt. Apoi, deși pot și trebuie să constituie, separat, în anumite momente ale procesului receptării literaturii, *obiective speciale* ale verificării și notării, totuși *ele nu pot fi total separate*, pentru că se află într-o interdependență organică. O probă preconizată a verifica *imaginația* reproductivă, imaginația creatoare sau *cultura* literar-artistică este, în același timp, un indiciu concludent și pentru posibilitățile de *exprimare* ale elevilor. De aici, complexitatea procesului de apreciere și notare la literatură. Nota devine astfel un *simbol* convențional, care concretizează numeric (sau

Scanned with OKEN Scanner

prin calificative) aprecierea cunoștințelor literar-artistice, sensibilitatea, gîndirea, imaginația, aptitudinile creatoare și posibilitățile de exprimare ale elevilor.

3) Notarea nu e o operație de măruntă contabilitate, în cadrul căreia se face o medie a plusurilor și minusurilor din răspunsurile elevilor. Acestea trebuie puse într-o anume *perspectivă* și interpretare, ceea ce presupune raportarea la ansamblul cunoștințelor și deprinderilor elevului, posibilitatea completării în perspectivă a lacunelor, importanța elementelor verificate în ansamblul cunoștințelor și deprinderilor celui ascultat. Perspectiva în notare se obține urmărind cu atenție dezvoltarea receptivității literar-artistice pe parcursul trimestrelor și anilor de studii, consemnînd succesele și insuccesele.

4) Nota conține o anumită doză de relativitate, mai ales în cazul unei discipline cu profil artistic, unde se cer dezvoltate, verificate și apreciate pe lîngă cunoștințe precise și atribute ale conștiinței mai greu de detectat. De aici, necesitatea ca fiecare elev să fie examinat și notat de mai multe ori, *în mod ritmic*, la anumite intervale de timp, pe cît posibil la lecții în care se receptează opere diferite ca structură și particularități expresive, prin probe felurite, pentru a se putea aprecia variatele valori: sensibilitate, gîndire, imaginație, posibilități de exprimare, volumul cunoștințelor literar-artistice și de cultură generală. Ascultarea în campanii trebuie evitată, în primul rînd, pentru că nu permite o apreciere de profunzime a fiecărui elev și, în al doilea rînd, nu are darul de a întreține o atmosferă de seriozitate în muncă pe întregul parcurs al trimestrelor.

5) Aprecierea, notarea, implicînd interacțiunea unor relații umane, impun respectarea unor cerințe de ordinul eticii și echității sociale:

— *principialitate*, care presupune *obiectivitate* în cel mai înalt grad; nota trebuie să apară ca rezultat al unui efort de *concentrare* obiectivă, de *comparație* multilaterală, de *generalizare* și *sinteză*. „Exigența dublată de ceea ce s-ar putea numi umanismul pedagogic este calea care duce la principialitate în materie de notare";[1]

— *valorificarea tuturor funcțiilor notei școlare;*

— *folosirea integrală a scării de notare.*

6) În aprecierea și notarea receptivității literar-artistice a elevilor, se mai cere *unitate*, *consecvență* și *continuitate*.

Unitatea se realizează prin formularea acelorași cerințe și prin tehnică unitară, de pildă, urmărirea acelorași cerințe în corectarea și notarea lucrărilor scrise de către toți profesorii de literatură ai școlii. *Consec-*

[1] A. Hasgan, *Metodologia examinării și notării elevilor*, București, E.D.P., 1969, p. 55.

Scanned with OKEN Scanner

venţa priveşte cadrele luate izolat şi constă în procedarea egală şi constantă faţă de toţi elevii. *Continuitatea* se realizează prin permanentizarea unităţii şi consecvenţei.

În condiţiile învăţămîntului activ, verificarea şi aprecierea progresului şcolar al elevilor nu se mai plasează într-un *loc anumit* al lecţiei, cum se proceda conform structurii tradiţionale a lecţiei mixte, *prin stabilirea unei „verigi" speciale*, numită *verificarea cunoştinţelor*, care dura între 15 şi 20′. Structura lecţiei de receptare-învăţare pe teme în unităţi de timp variabile — care are la bază nu activităţile desfăşurate de profesor, ci necesităţile actului receptării literar-artistice, logica însuşirii cunoştinţelor, momentele sau unităţile de timp variabile corespunzînd cîte unui element integratoriu al sistemului învăţării în flux continuu — face să nu mai fie nevoie de *verificare* ca *moment distinct*, aceasta realizîndu-se pe tot parcursul lecţiei. Deci, *locul* verificării şi aprecierii receptivităţii literar-artistice a elevilor poate fi plasat în oricare moment sau unitate de timp din structura lecţiei preconizate. Cum s-a putut vedea şi din soluţiile didactice sugerate în volumul de faţă — privind receptarea operelor lirice, epice şi dramatice — sarcinile date elevilor în diferite momente ale receptării, prin felul în care sînt concepute, sînt în măsură să ofere posibilitatea testării gradului de dezvoltare a cerinţelor receptivităţii literar-artistice: *sensibilitate*, *imaginaţie*, *gîndire*, *cultură*, *exprimare*. Sarcinile date elevilor în cadrul altor lecţii (seminar, dezbatere, recapitulare) sînt, de asemenea, în măsură să ne edifice asupra progresului şcolar al elevilor la obiectul literatură.

Tehnica verificării şi notării progresului şcolar implică anumite *forme*, *metode* şi *procedee*.

Formele principale în care se poate face verificarea sînt două: *orală* şi *în scris*.

Verificarea orală este cea mai frecventă. Se poate face *frontal*, în care caz se ascultă deodată toţi elevii propuşi, *individual*, cînd se verifică, succesiv, cîte un elev, sau prin *combinarea* celor două forme. Cea mai indicată este *forma combinată*, care constă în a adresa întrebarea, problema, sarcina întregii clase, dar pentru răspuns se numesc elevii planificaţi a fi ascultaţi.

În ceea ce priveşte *metodele* şi *procedeele* de verificare, profesorul de literatură are la dispoziţie: *conversaţia*, *lectura* (selectivă, pe roluri), *recitarea*, reproducerea prin *povestire* (povestire liberă, povestire dirijată, povestire creatoare), *aplicaţiile practice* (pe un text, în cazul diferitelor noţiuni de teorie literară ş.a.). Alegerea este în funcţie de natura activităţii în care sînt antrenaţi elevii şi de particularităţile biopsihice ale acestora. Recomandabilă este îmbinarea şi alternarea procedeelor.

Învăţămîntul nostru actual se străduieşte să se debaraseze de o serie de practici anacronice, generatoare de atîtea conflicte şi traume psihice,

Scanned with OKEN Scanner

în condițiile învățămîntului dogmatic, clădit pe autoritatea lui *magister dixit*. O caracteristică a învățămîntului actual este căutarea și valorificarea mijloacelor adecvate pentru dezvoltarea *creativității* elevilor, adică a unor elemente ca acuitatea spiritului de observație, posibilitatea de adaptare rapidă la noi situații, originalitatea, capacitatea de a analiza și sintetiza, aptitudinea de a transforma și redimensiona, facultatea de a organiza coerent gîndurile, pentru a spune multe idei cu un minimum de mijloace și efort. Se înțelege de la sine că formarea acestor atribute ale creativității nu este posibilă, persistînd în folosirea unilaterală a uneia sau alteia din metodele de verificare sau raportînd invariabil răspunsurile la un etalon imuabil (de obicei programa școlară), alteori variabil, prin coeficientul de subiectivitate reprezentat de personalitatea profesorului (pretenții mai mult sau mai puțin rezonabile, în funcție, adesea, de elemente de conjunctură). Formarea deprinderii de a transforma și redimensiona cunoștințe, care înseamnă, de fapt, pregătire *productivă*, deziderat major al învățămîntului activ, poate fi realizată în timp, prin utilizarea sistematică și în diverse variante a *verificării pe baza sarcinilor problematizante*. Această modalitate de verificare se poate aplica într-o mare varietate de formule metodice, în funcție de particularitățile de vîrstă ale școlarilor, de natura temei cercetate etc., priceperea și inventivitatea profesorului jucînd un rol important. Sarcina este ușurată, într-un fel, de structura labilă a lecției de receptare-învățare pe teme în unități de timp variabile.

Sarcinile problematizante nu cer reproducerea cunoștințelor într-o ordine prestabilită, ci *evaluarea* acestora în combinații inedite, care se constituie prin aportul sensibilității, gîndirii, originalității sintetizatoare, imaginației creatoare, în funcție de solicitarea implicată în enunț. Întrebările-problemă, în general toate sarcinile preconizate a fi date elevilor, în lucrarea de față, implică valențe formative, au o funcționalitate creatoare.

Rezolvarea unor asemenea sarcini, strîns legate de receptarea unor opere în clasă sau acasă, pe baza studiului individual sau a activității în echipe, poate fi făcută oral sau în scris. Ambele modalități contribuie la cultivarea *exprimării* și sînt indicii privind gradul posibilităților de dezvoltare a acesteia. Recomandabil este să se folosească sistematic *exprimarea orală* a sarcinilor date, sub formă de *disertație*, pentru formarea deprinderilor elevilor de a vorbi liber, de a expune închegat și succint datele unei probleme, a le susține, demonstra și exemplifica operativ. Pus într-o asemenea situație, elevul trebuie să-și ordoneze, mintal sau pe fișe, ideile, alcătuindu-și un plan sumar al expunerii. Solicitat să vorbească, el dezvoltă, în limitele timpului acordat, problema. După expunere, el poate fi antrenat într-un dialog cu clasa, cînd trebuie să facă față eventualelor intervenții critice ale colegilor. Această metodă de valori-

Scanned with OKEN Scanner

ficare a pregătirii elevilor are avantajul de a pune în lumină nu capacitatea reproductivă, ci, în primul rînd, gîndirea elevilor, ei trebuind să efectueze, mai întîi, un proces de *selecție* a cunoștințelor și apoi să le reordoneze în chip original. Pe de altă parte, ea sporește considerabil spiritul de răspundere al elevilor, autoexigența în pregătire, studiul lor individual se organizează mai temeinic, pe baza unor forme adecvate de activitate cu cartea (teze, plan, rezumat, conspect, fișe și note de studiu). În plus, se stabilește în clasă o atmosferă deosebită de lucru, care favorizează *dialogul orizontal*, între elevi.

O seamă de condiții obiective (clase aglomerate, număr mic de ore), cît și unele motive de ordin psihologic și didactic (particularitățile psihice ale elevilor, necesitatea verificării multilaterale și cît mai obiective) impun folosirea unor *probe scrise* pentru verificarea receptivității literar-artistice a școlarilor. Probele scrise obișnuite sînt:

— *probele scrise de control curent*, care cuprind cîteva probleme din activitatea curentă și durează 15—20′;

— *lucrările scrise de control periodic*, date la sfîrșitul parcurgerii unui șir de teme și care pot dura pînă la o oră;

— *lucrările scrise de control trimestrial*, așa-numitele *teze*, date în ore speciale, pregătite prin activități didactice de recapitulare și sistematizare, care cuprind probleme de sinteză;

— *exerciții de compunere*, care se dau ca activitate individuală acasă.

În condițiile învățămîntului tradițional, pozițiile adoptate de cei doi factori ai relației didactice *profesor-elevi* față de lucrările scrise (extemporale, teze) diferă, adeseori. De cele mai multe ori, elevii văd în *extemporale* și *teze* adevărate suplicii, de aceea le și așteaptă, în suficiente cazuri, cu teamă, ba chiar cu groază. Alteori, ei le privesc cu superficialitate. Explicația unor asemenea simptome trebuie căutată, printre altele, în optica prin care unii profesori privesc lucrările scrise. Potrivit unei anumite optici, extemporalele și tezele sînt considerate fie prilej de „încuietoare" — fapt care explică anumite practici antipedagogice ca: alegerea celor mai dificile subiecte, formularea lor cît mai încifrată sau echivocă, crearea și menținerea, înaintea și în timpul elaborării, a unei atmosfere apăsătoare, stabilirea de baremuri artificioase, imaginarea celor mai curioase sisteme de repartizare a subiectelor (pe rînduri verticale, orizontale, în cruciș etc.) — fie simple formalități, cu care prilej elevii sînt pe larg consultați în alegerea problemelor. În ambele cazuri este vorba de poziții dăunătoare, care diminuează funcția formativă a lucrărilor scrise.

Urmărind gradul în care elevii au înțeles și și-au însușit anumite cunoștințe literar-artistice, prin *extemporale* și *teze* se urmărește însă și formarea anumitor facultăți și deprinderi: spiritul analitic, capacitatea

Scanned with OKEN Scanner

de a sistematiza un material informativ bogat și a-l prezenta sintetic, într-un spațiu și timp limitat, inventivitatea în structurare, posibilitățile de exprimare și, pe deasupra, călirea morală, necesară marilor examene pe care omul le are de trecut în viață. Această latură educativ-formativă a lucrărilor scrise pare a nu se bucura de aprecierea unora dintre profesori.

Lucrările scrise trimestriale pot fi eficiente mijloace formative și, implicit, de verificare, cu condiția îndeplinirii unor cerințe, printre care reținem: *pregătirea* lor, în cadrul unor activități speciale, cînd, în funcție de natura, volumul și importanța materialului implicat, se conturează sarcinile și scopul lucrărilor scrise, știut fiind faptul că acestea pot avea finalități felurite, de la o etapă la alta a studierii literaturii; *formularea adecvată a subiectelor*, care impune potrivirea sarcinii, pe de o parte, la posibilitățile elevilor, pe de altă parte, la gradul de dificultate a materiei, evitîndu-se exclusivismul (formalism, scientism etc.); *crearea unui climat psihologic normal*, de reciprocă încredere, prin înlăturarea diverselor suspiciuni în timpul elaborării; *corectarea și aprecierea lor în funcție de un punctaj*, care se stabilește *global* și apoi pe *părți* (conținut, plan, inventivitate, exprimare, în cazul compozițiilor libere, de pildă), în momentul întocmirii probelor de verificare, în funcție de gradul general de dificultate a subiectelor; *discutarea* lor atentă, în ore anume rezervate. Mai trebuie adăugată la aceste cerințe recomandarea de *a se da mai multe subiecte, cu libertatea tratării preferențiale.* O asemenea practică este indicată, avînd în vedere, mai întîi, caracterul neomogen al compoziției claselor, în ceea ce privește posibilitățile elevilor, apoi, necesitatea cunoașterii particularităților individuale, a preferințelor, aptitudinilor elevilor și aceea a tratării diferențiate.

Modernizarea învățămîntului impune și perfecționarea sistemului de verificare, apreciere și notare a progresului școlar al elevilor. Se impune tot mai mult ideea că examinarea trebuie să conducă, mai ales, la a da elevului posibilitatea de a lua cunoștință de puterile sale, de părțile sale tari sau slabe, de aptitudinile sale, iar profesorului, informații care îi vor permite să ajute elevul în activitatea sa, să-l orienteze asupra căii de urmat. Sistemului tradițional de verificare și apreciere i se reproșează curent două mari neajunsuri, și anume că este supus *hazardului* (măsurătoarea nu e validă, fidelă și omogenă) și *subiectivității.* O încercare de a înlătura aceste lipsuri este folosirea *testelor docimologice.*

Testele sînt „probe obiective", care se notează la fel de orice corector, fiindcă se compară răspunsurile la probe cu un „model de corectare", iar subiectivitatea—„ecuația personală" — nu se poate manifesta. În același timp, testele cuprind teme simple (itemuri) și multe, atîtea cît sînt necesare spre a acoperi întregul domeniu care interesează, care se

Scanned with OKEN Scanner

cere de măsurat. Cu teste de uz școlar, examinarea se face identic, într-o școală de municipiu sau într-una rurală.[1]

Valoarea probei pe bază de test se exprimă în *notă școlară*, pe scara 1—10, prin regula mărimilor proporționale. Dacă la toate cele 100 de puncte ce se pot realiza corespunde nota 10, la cota, spre exemplu, 54, nota corespunzătoare este $\frac{54 \times 10}{100} = 5{,}40$. Sau, dacă la toate cele 64 de puncte ale unui test corespunde nota 10, la cota 46, nota corespunzătoare este $\frac{46 \times 10}{100} = 7{,}19$.[2]

Ținînd seama de sugestiile întîlnite în literatura pedagogică, de necesitatea adecvării lor la specificul disciplinei și al obiectivelor urmărite prin studiul ei în școală, putem schița o tipologie a testelor care se pot utiliza în procesul de constatare, evaluare și notare a progresului elevilor în studierea literaturii.

Avînd în vedere tehnica identificării răspunsurilor, se pot întocmi mai multe feluri de teste.

I. *Test cu răspuns alternativ:*
— Bălosu e un personaj din *Intrusul?*
da .....
nu .....

II. *Test cu răspuns la alegere:*
— Care din operele următoare sînt de M. Sadoveanu?
Brazdă și paloș .....
Mitruț al Joldii .....
Șoimii .....

III. *Test cu alegere încrucișată*
(stabilirea corespondenței dintre un grup de întrebări și un grup de răspunsuri. În dreptul fiecărui răspuns se notează numărul întrebării):
1. — Cine e autorul poeziei *Atavism?*
2. — Cine a scris *Elegia oului?*
3. — Cine a scris poezia *Oul dogmatic?*

N. Stănescu
Ștefan Aug. Doinaș
M. Sorescu .....
I. Barbu .....
H. Zilieru .....

IV. *Test cu întrebări de consecință:*
— Ce posibile urmări ar fi avut refuzul lui Lăpușneanu de a-l da mulțimii pe Moțoc?
.....
.....
.....

[1] D. Muster, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, București, 1970, p. 34.
[2] Ibidem, p. 65.

V. *Test de cunoștințe cu redactare de răspuns detaliat la întrebare*

(elevul folosește vocabularul propriu pentru răspuns):

— Care e comportamentul lui Lefter Popescu după ce află că biletele de loto au fost date chivuțelor? .....

După obiectivele prioritare urmărite, testele folosite în studiul literaturii pot viza:

— vocabularul,
— însușirea particularităților limbajului poetic,
— însușirea particularităților prozodice,
— cultura literar-artistică,
— creativitatea,
— o funcționalitate multiplă.

Tipologia propusă are — se înțelege — o notă convențională, dar o considerăm utilă din punct de vedere practic.

Pentru o sumară documentare și orientare în vederea lărgirii utilizării testelor docimologice, în cadrul activităților privind *literatura română*, dăm, în continuare, cîteva exemple de teste, în alcătuirea cărora s-a urmărit atît verificarea cunoștințelor literare pe care elevii trebuie să le posede pe o anumită treaptă a școlarizării lor, cît și determinarea stadiului la care a ajuns dezvoltarea gîndirii lor, sub aspectul efectuării de asociații, al atenției, imaginației, culturii generale, vocabularului, stăpînirii limbajului literar-artistic.[1]

---

[1] Unele sugestii le-am desprins din materialul documentar al Editurii Centrului de psihologie aplicată din Paris, pus la îndemîna noastră de prof. dr. Holban, directorul Filialei Iași a Institutului de științe pedagogice din R.S.R.

Scanned with OKEN Scanner

VOCABULAR

La margine, se află o limită de 10 cuvinte. Fiecare din aceste cuvinte are în dreptul său alte 5 cuvinte, din care unul are același sens cu al cuvîntului scris cursiv. Găsiți și marcați cu un X, pe liniuțele trasate, numai un singur sinonim din fiecare rînd.

1. *anonim*	ticăit	anemic	leneș	slăbănog	necunoscut
	.....	.....	.....	.....	.....
2. *hîtru*	rău	urît	glumeț	cătrănit	șiret
	.....	.....	.....	.....	.....
3. *catană*	amploiat	vistier	megieș	soldat	crainic
	.....	.....	.....	.....	.....
4. *zăpadă*	polei	chiciură	brumă	promoroacă	nea
	.....	.....	.....	.....	.....
5. *jalbă*	rezoluție	cerere	durere	certificat	necaz
	.....	.....	.....	.....	.....
6. *mușamaliza*	confirma	anula	ascunde	momi	iscodi
	.....	.....	.....	.....	.....
7. *recompensă*	frumusețe	bani	bucurie	răsplată	ispită
	.....	.....	.....	.....	.....
8. *incert*	neclar	îndoielnic	zăpăcit	neguros	tîrziu
	.....	.....	.....	.....	.....

Scanned with OKEN Scanner

9. *perseverență*	prestigiu	punctualitate	pasiune	muncă	stăruință
	.....	.....	.....	.....	.....
10. *disciplină*	școală	putere	ordine	calitate	datorie
	.....	.....	.....	.....	.....

TOTAL R.B.

.....

Clasa a VIII-a **Elevul**.....

VOCABULAR

Iată o listă de 10 cuvinte. Marcați cu un X cuvîntul care are înțeles *contrar* celui scris cursiv.

1. *pace*	liniște	cruzime	veselie	război	bun
	.....	.....	.....	.....	.....
2. *pesimist*	fericit	binevoitor	fățarnic	optimist	inteligent
	.....	.....	.....	.....	.....
3. *prieten*	amic	nebun	dușman	prost	nesuferit
	.....	.....	.....	.....	.....
4. *tinerețe*	capriciu	ideal	tristețe	bătrînețe	duioșie
	.....	.....	.....	.....	.....
5. *normal*	contrar	slab	incorect	candid	anormal
	.....	.....	.....	.....	.....
6. *înalt*	mic	falnic	scund	ghebos	pitic
	.....	.....	.....	.....	.....

Scanned with OKEN Scanner

7. *merge*	trece	admira	încetini	sta	căuta
	.....	.....	.....	.....	.....
8. *sănătate*	slăbiciune	infirmitate	boală	durere	suferință
	.....	.....	.....	.....	.....
9. *corect*	grosolan	necinstit	hoț	greșit	fals
	.....	.....	.....	.....	.....
10. *atent*	zgîrcit	grațios	plictisit	gălăgios	distrat
	.....	.....	.....	.....	.....

TOTAL R.B.

.....

Clasa a VIII-a **Elevul**.....

LIMBAJ POETIC

În fiecare din exemplele care urmează, cîte un cuvînt sau mai multe sînt scrise cursiv. Indicați felul procedeului stilistic, făcînd un X pe liniuța care corespunde răspunsului corect.

1. „Căci *voi* murind în sînge, *ei* pot să fie mari“ (M. Eminescu).
   inversiune .....
   antiteză .....
   comparație .....

2. „Pulbere de diamante cade *fină* ca o bură“ (M. Eminescu).
   comparație .....
   personificare .....
   epitet .....

3. „Ziua *ninge*, noaptea *ninge*, dimineața *ninge* iară“ (V. Alecsandri).
   personificare .....
   repetiție .....
   epitet .....

Scanned with OKEN Scanner

4. „Zăpada începuse-ncet *să cearnă* tremurătoare, în întreg văzduhul, fulgi uriași, legănători, ca puful“ (E. Jebeleanu)
inversiune .....
metaforă .....
personificare .....

5. „Și acele milioane, ce în grămezi luxoase Sînt strînse la bogatul, pe cel sărac apasă, Și-s supte din sudoarea *prostitului popor*“ (M. Eminescu).
epitet .....
antiteză .....
inversiune .....

6. „Sirena Griviței răsună — E *glas* al ne-ntreruptei lupte...“ (M. Beniuc).
comparație .....
epitet .....
metaforă .....

7. „Codrul *se cutremură* Ulmi și brazi *Se clatină*“ (Folclor).
alegorie .....
personificare .....
repetiție .....

8. „Părea un tînăr voivod Cu păr *de aur* moale“ (M. Eminescu).
metaforă .....
comparație .....
epitet .....

9. „*Ea* o inimă de aur — *El* un suflet apostat“ (M. Eminescu).
comparație .....
inversiune .....
antiteză .....

10. „Necesitățile producției au dat la iveală toate aceste gigantice *bijuterii* de beton“.
epitet .....
metaforă .....
comparație .....

TOTAL R.B.

.....

Clasa a IX-a

Elevul.....

LIMBAJ POETIC — VERSIFICAȚIE

În fiecare din exemplele care urmează, cîte un cuvînt sau mai multe sînt scrise cursiv. Indicați felul procedeului stilistic, făcînd un X, în careul care corespunde răspunsului corect, sau felul ritmului.

1. „Tu te lauzi că *Apusul* înainte ți s-a pus?“ (Eminescu).
sinecdocă .....
metaforă .....
metonimie .....

Scanned with OKEN Scanner

2. „Iar *fulgerul* Sinan, izbit de pe cal,
Se-nchină prin baltă“ (Coșbuc).

epitet .....
metaforă .....
metonimie .....

3. „*Mic, cu solzi ca de balaur,*
Trupu-i fin se clatină“ (Topîrceanu).

iamb .....
troheu .....
amfibrah .....

4. „Deodată se aude un tropot pe pămînt,
Un tropot de copite, potop ropotitor“
(Alecsandri).

repetiție .....
aliterație .....
metaforă .....

5. „*Va geme* de patemi
Al mării aspru cînt“ (Eminescu).

metaforă .....
comparație .....
personificare .....

6. „Mai am un singur dor:
În liniștea serii
Să mă lăsați să mor
La marginea mării“ (Eminescu).

troheu .....
iamb .....
dactil .....
amfibrah .....

7. „Și-astă iarnă am iernat
Mai colea de Calafat,
Picătura m-a picat
Crivățul m-a înghețat“ (folclor).

sinecdocă .....
metaforă .....
metonimie .....

8. „Sălbatecul vodă e-n zale și-n fier.
Și zalele-i zuruie crunte“ (Coșbuc).

iamb .....
dactil .....
amfibrah .....

9. „Cu ochii de sînge, cu barba vîlvoi
El zboară *șoimește*“ (Coșbuc).

comparație .....
epitet .....
sinecdocă .....

10. „Parcă-l văd pe astronomul cu *al negurii repaos*
Cum ușor, ca din cutie, scoate lumile
din chaos“ (Eminescu).

epitet .....
comparație .....
inversiune .....

TOTAL R.B.

.....

Scanned with OKEN Scanner

OPERE ȘI SCRIITORI

Fie care din exemplele următoare este un extras dintr-un text literar studiat. Indicați autorul făcînd un X, pe liniuța din dreptul răspunsului corect.

1. „Sub sticlă, -ntr-o cutie adunate
Un pumn de lucruri mici, carbonizate“
Coșbuc .....
Arghezi .....
Jebeleanu .....

2. „Ei, aveți puțintică răbdare!,., Nu conosc prefect eu! Eu n-am prefect! Eu am prieten!“
Bălcescu .....
Rebreanu .....
Caragiale .....

3. „...măi omule, cînd țăranii și arendașii trăiesc bine, le merge cu spor la toți...“
Alecsandri .....
Caragiale .....
Sadoveanu .....

4. „Minciuni și fraze-i totul ce statele susține,
Nu-i ordinea firească ce ei a fi susțin“
Coșbuc .....
Eminescu .....
Arghezi .....

5. „umbla, frîntă de spate, să găsească vreun car, de la ei, să-și ducă, acasă podoabele cumpărate pe prețul lui Bator“.
Rebreanu .....
Sadoveanu .....
Agîrbiceanu .....

6. „Nu înțeleg ce va fi avînd astăzi Lupu, vorbi Gheorghiță, nedumerit“.
Creangă .....
Sadoveanu .....
Slavici .....

7. „Cînd mantaua domnească este de piei de oaie,
Atunci judecătorii fiți sigur că despoaie“.
Arghezi .....
Alexandrescu
Eminescu .....

8. „Potriviți în așa fel încît să vă prindă noaptea în tren între Adjud și Tg. Ocna, sau între Bacău și P. Neamț, nume ce pînă nu de mult evocau dimensiuni și realități stringent provinciale“.
Sadoveanu .....
T. Popovici .....
G. Bogza .....

9. „Mi s-a făcut imputarea că sînt foarte, că sînt prea, că sînt ultraprogresist...
Da, da, da, de trei ori da!“
Alexandrescu .....
Caragiale .....
Sadoveanu .....

Scanned with OKEN Scanner

10. „Socrul roagă-n capul mesei, să poftească
să se pună
Nunul mare, mîndrul soare, și pe nună,
mîndra lună".

Folclor .....
Coșbuc .....
Eminescu .....

TOTAL R.B.

.....

Clasa a IX-a

Elevul.....

OPERE ȘI SPECII

Exemplele următoare sînt extrase din opere studiate în clasă. Indicați specia literară pe care o ilustrează opera din care este luat extrasul respectiv, făcînd un X în dreptul răspunsului corect.

1. „Solului nu i se taie capul, zise Spancioc; noi sîntem datori a-ți spune adevărul".

roman .....
nuvelă .....
schiță .....

2. „Domnule, Dumnezeul nostru este poporul: *Box populi, box dei!*"

schiță .....
comedie .....
nuvelă .....

3. „Ursan, pletos ca zimbrul, cu pieptul gros și lat,
Cu brațul de bărbat, cu pumnul apăsat
E scurt la grai, năpraznic, la chip întunescos."

dramă .....
poem .....
epopee .....

4. „Să sărim în luntrea mică
Îngînați de glas de ape,
Și să scap din mînă cîrma
Și lopețile să-mi scape"

imn .....
pastel .....
elegie .....

5. „Murgul jalnic rîncheza
cu copita că-mi săpa,
groapă mică că-i făcea
fînișor îi așternea..."

doină .....
baladă .....
odă .....

Scanned with OKEN Scanner

6. „Iar zăpada cristalină pe cîmpii strălucitoare
Pare-un lan de diamanturi ce scîrțîie sub picioare“

imn .....
satiră .....
pastel .....

7. „Este ceasul nălucirii; un mormînt se desvălește,
O fantomă-ncoronată din el iese... o zăresc...“

pastel .....
elegie .....
meditație ....

8. „Boierule, zise, așteaptă afară
Ruda dumitale, al doamnei vaci fiu“.

satiră .....
pamflet .....
fabulă .....

9. „Nu eu, boieri, dar Tomșa cutremură-se-n sine,
Căci țin în a mea gheară copilu-i drăgălaș.
Un pas... și el rămîne lipsit de copilaș“.

tragedie .....
epopee .....
dramă .....

10. „De ce să nu ne bucurăm noi de averea lui... Eu ca țiitoare și tu ca vătaf de curte putem în scurt timp să-l scoatem la silimet. Ai, ce zici?“

nuvelă .....
dramă .....
roman .....

TOTAL R.B.

.....

Clasa a XII-a

Elevul.....

OPERE, PERSONAJE, SCRIITORI

Fiecare din textele ce urmează reprezintă cîte un extras din opere cunoscute. Indicați, după caz, opera, personajul sau scriitorul, făcînd un X, pe liniuța din dreptul răspunsului corect.

1. „Trebuie să fie o soluție, așa nu mai merge!
Ne trebuiesc nopți ca lumea, întregi, duble, dacă se poate, — da, duble“.

Sorescu .....
Labiș .....
G. Dumitrescu ....

Scanned with OKEN Scanner

2. „Sînt struguri albi și struguri negri-albaștri în via boierului olog.
Sînt struguri aurii-ruginii și struguri roșcovani“.

F. Neagu .....
Z. Stancu .....
M. Preda .....

3. Și pentru că toate acestea
Trebuiau să poarte un nume,
Un singur nume,
Li s-a spus
Eminescu“.

Jebeleanu .....
N. Stănescu .....
M. Sorescu .....

4. „— Uitați-vă la el că-i așa un mare dobitoc. El crede că dacă zic măgarului oaie, nu nechează tot ca măgarii?“

Tache .....
Ilie .....
Ianke .....

5. „Nae Caramet, omul din fruntea convoiului, dădu drumul la cai și scîrțîitul osiilor se uni cu scîrțîitul pietrișului...“

M. Preda .....
F. Neagu .....
T. Popovici .....

6. „Și mut
ascult cum crește-n trupul tău sicriul,
sicriul meu,
cu fiecare clipă care trece...“

Mirabila sămînță ..
În lan .....
Gorunul .....

7. „— Acum — a hotărît Dioaica — ai să te duci cu el acasă și-ai să le dai să bea gaz de trei ori pe zi... O lingură de gaz dimineața, una la prînz, una seara.“

Morometții .....
Desculț .....
Îngerul a strigat ....

8. „— Mîna sfîntului de la Mitropolie de mi-o ceri o fur de sub ochii popilor și ți-o aduc! Luca ar fi în stare să fure, să omoare sau... să se omoare?“

Nastasia .....
Sorcovă .....
Vulpașin .....

9. „Îmi învățam cuvintele să iubească,
le arătam inima
și nu mă lăsam pînă cînd silabele lor
nu începeau să bată.“

M. Sorescu .....
G. Dumitrescu ....
N. Stănescu .....

10. „Am socotit totdeauna că dreptatea e absolută. Dacă lupt pentru o cauză, aceasta este dreptatea însăși.“

Praida .....
Gelu .....
Penciulescu .....

TOTAL R.B.

.....

Scanned with OKEN Scanner

 Elevul .....

DATE ȘI EVENIMENTE LITERARE ÎNSEMNATE

În fiecare din enunțurile următoare, veți găsi date sau afirmații privind unele evenimente literare. Dacă credeți că ele sînt corecte, faceți un X în dreptul cuvîntului „corect", dacă nu, faceți un X în dreptul răspunsului exact.

1. Primul ziar în limba română *Albina românească*.	corect .....
	Curierul rom. .....
	Fama Lipskii .....
2. Eminescu debutează în paginile revistei *Familia*, în anul 1867.	Corect .....
	1866 .....
	1870 .....
3. Revista *Convorbiri literare* a apărut în 1876.	Corect .....
	1867 .....
	1875 .....
4. Prima reprezentație teatrală în limba română a avut loc la Iași, cu piesa *Mirtil și Hloe*, în 1819.	Corect .....
	1818 .....
	1816 .....
5. Prima operă publicată a lui Creangă, *Soacra cu trei nurori*, apare în 1870, în *Convorbiri literare*.	Corect .....
	1875 .....
	1880 .....
6. Piesa *O scrisoare pierdută* a fost reprezentată pentru prima oară în 1880.	Corect .....
	1879 .....
	1884 .....
7. Revista *Dacia literară* a apărut în 1830.	Corect .....
	1840
	1844 .....
8. Reprezentația cu prima dramă românească, *Răzvan și Vidra*, a avut loc în 1865.	Corect .....
	1857 .....
	1867
9. Primul roman realizat din literatura română, *Ciocoii vechi și noi*, apare în 1860.	Corect .....
	1862 .....
	1864 .....
10. În 1845, V. Alecsandri editează la Iași revista *România literară*.	Corect .....
	1850 .....
	1855 .....

TOTAL R.B.

.....

Scanned with OKEN Scanner

Clasa a XI-a Elevul .....

DATE ȘI EVENIMENTE LITERARE ÎNSEMNATE

În fiecare din formulările următoare, veți găsi date sau afirmații privind unele evenimente literare. Dacă credeți că sînt corecte, faceți un X, în dreptul cuvîntului „corect", iar dacă nu, faceți un X în dreptul răspunsului exact.

1. *Semănătorul* apare la București în 1904.	Corect	.....
	1908	.....
	1901	.....
2. Capodopera *Ion* de L. Rebreanu apare în 1922.	Corect	.....
	1920	.....
	1924	.....
3. Primul volum de versuri al lui Arghezi, *Cuvinte potrivite*, apare în anul 1937.	Corect	.....
	1930	.....
	1927	.....
4. *Viața românească*, una din publicațiile literare de prestigiu, apare la Iași, în 1905.	Corect	.....
	1906	.....
	1910	.....
5. Liviu Rebreanu s-a născut în 1901.	Corect	.....
	1885	.....
	1882	.....
6. La 1 iulie 1906 apare la Budapesta revista bilunară *Luceafărul*.	Corect	.....
	1904	.....
	1902	.....
7. Revistele *Veac nou* și *Bluze albastre* apar în 1934.	Corect	.....
	1932	.....
	1939	.....
8. În 1919, începe să apară prima serie a revistei *Sburătorul*.	Corect	.....
	1923	.....
	1927	.....
9. Al. Macedonski editează revista *Literatorul* în 1890.	Corect	.....
	1895	.....
	1880	.....
10. Romanul *Răscoala* de L. Rebreanu a apărut în anul 1934.	Corect	.....
	1935	.....
	1932	.....

TOTAL R.B.
.....

Scanned with OKEN Scanner

Clasa a IX-a **Elevul** .....

CREATIVITATE — LIMBAJ EXPRESIV

Aveți indicat, pe fiecare rînd, cîte un model, reprezentînd schema unei construcții în care sînt utilizate diferite mijloace ale vorbirii figurate. Compuneți, sub fiecare model, pe linia continuă, cîte o propoziție.

1. Obiect + Epitet + Verb

.....

2. Epitet + Obiect + Epitet + Verb

.....

3. Obiect + Epitet + Epitet + Verb

.....

4. Metaforă + Verb + Obiect + Epitet

.....

5. Obiect + Epitet + Metaforă + Verb

.....

6. Comparație + Obiect + Epitet + Verb

.....

7. Obiect + Epitet + Comparație + Verb

.....

8. Metonimie + Epitet + Verb

.....

9. Sinecdocă + Epitet + Verb + Obiect

.....

10. Sinecdocă + Epitet + Verb + Obiect + Comparație

.....

TOTAL R.B.

.....

Scanned with OKEN Scanner

Elevul .....

CULTURĂ LITERAR-ARTISTICĂ

În partea stîngă sînt consemnate nume de opere din domeniul diferitelor arte sau nume de scriitori şi artişti. În partea dreaptă, în dreptul fiecărui rînd, sînt trecute cîte patru nume de artişti. Indicaţi cu un X, pe liniuţa respectivă, răspunsul solicitat de enunţul din stînga.

1. Celebra *Horă a Unirii* de V. Alecsandri a fost pusă pe note de:	C. Porumbescu .... Ed. Caudella ..... Anton Pann ..... Flechtenmacher ....
2. Alecsandri a scris poezia *Deşteptarea României*. Există şi un tablou alegoric cu acelaşi titlu, al cărui autor este:	Rosenthal ..... Aman ..... Tattarescu ..... Bardasare .....
3. Războiul pentru independenţă l-a inspirat nu numai pe Alecsandri, ci şi pe pictorul care a zugrăvit *Atacul de la Smîrdan*. Cine e?	Andreescu ..... Aman ..... Grigorescu ..... C. Baba .....
4. *1907* e titlul unei poezii de Vlahuţă, dar şi al unui tablou celebru, pictat de:	Grigorescu ..... Ressu ..... Tonitza ..... Băncilă .....
5. *Sara pe deal* de M. Eminescu a inspirat o încîntătoare partitură corală, cu acelaşi titlu, al cărei autor este:	G. Vdiu ..... A. Stoica ..... V. Popovici ..... G. Muzicescu .....
6. *Un răsunet* sau *Deşteaptă-te, române* de A. Mureşanu se cîntă pe o inspirată melodie, creată de:	G. Enescu ..... Gh. Dumitrescu .... Anton Pann ..... T. Brediceanu ....
7. Surîsul Giocondei a inspirat mulţi artişti. Cine e autorul celebrului tablou cu acelaşi nume?	Rafael ..... Michelangelo ..... Tiţian ..... Leonardo da Vinci ..

Scanned with OKEN Scanner

8. Piesa *O noapte furtunoasă* de I.L. Caragiale a inspirat o operă muzicală cu același nume, compusă de:

Monția .....
I. Dumitrescu .....
G. Enescu .....
P. Constantinescu ..

9. Cine este autorul tabloului *Hora Unirii la Craiova?*

Tattarescu .....
H. Trenk .....
Th. Aman .....
N. Dărăscu .....

10. Gh. Tattarescu este autorul tabloului alegoric:

România rupîndu-și cătușele .....
România revoluționară .....
Deșteptarea României

TOTAL R.B. .....

Clasa a XII-a

Elevul .....

TEST CU FUNCȚIONALITATE MULTIPLĂ

Răspunde cerințelor consemnate mai jos.

1. Scrie din memorie cîteva versuri dintr-o poezie de N. Stănescu.

.....

.....

.....

2. Numește șase titluri de poezii ale lui N. Stănescu.

.....

.....

3. Ce asociații îți incită titlul: *Orfeu în vechea cetate?*

.....

.....

Scanned with OKEN Scanner

4. Sinonimele cuvintelor:

austral .....

boreal .....

revelație.....

fluid .....

ludic .....

5. Numește cîteva procedee artistice specifice poeziei moderne, cultivate de Nichita Stănescu.

.....

.....

6. Comentează versurile:

„Matematica s-o fi scriind cu cifre
dar poezia nu se scrie cu cuvinte.
Cucurigu!“

.....

.....

.....

7. Interpretează afirmația lui Eugen Barbu:

„Nichita Stănescu rămîne în continuare un poet încărcat de meșteșuguri stranii...“

.....

.....

.....

8. Schițează un profil al poetului Nichita Stănescu.

.....

.....

.....

.....

Scanned with OKEN Scanner

Numărul itemurilor din fiecare tip de test prezentat poate fi sporit, el depinzînd de volumul cunoștințelor care urmează a fi verificate.

Stabilirea punctajului general al testului se face prin însumarea punctajelor parțiale, prevăzute pentru fiecare item, putînd fi de 10 pînă la 100 de puncte.

Corectarea se face operativ, prin folosirea unei *grile* — fișie de hîrtie, perforată în anumite locuri, în dreptul răspunsurilor corecte — care se suprapune coloanei cu răspunsuri. În locurile perforate ale grilei, trebuie să apară răspunsurile corecte, marcate prin semnele precizate în enunț. Se înțelege, desigur, că dimensiunile grilei trebuie să fie perfect concordante cu acelea ale testului.

Testele pot fi corectate, tot atît de operativ, și prin raportarea la un model de corectare.

Folosirea testelor docimologice prezintă și unele inconveniente. Unul din acestea constă în faptul că, folosite o dată, aceleași formulare nu mai pot fi utilizate de mai multe ori. Inconvenientul ar putea fi înlăturat parțial prin recomandarea ca elevii să folosească creion negru și să scrie fără a apăsa, pentru ca semnele să poată fi șterse ușor. De asemenea, se mai poate recurge și la varianta înregistrării răspunsurilor pe o altă foaie, în ordinea strictă a itemurilor testului.

În decursul cîtorva ani, se pot întocmi seturi de teste, pe diverse compartimente: vocabular, opere—scriitori—personaje, limbaj poetic, creativitate, care se păstrează în cabinetul de literatură și se folosesc după necesități.

Perfecționarea sistemului de verificare, apreciere și notare a receptivității literar-artistice a elevilor impune utilizarea combinată a tehnicii verificării pe bază de sarcini problematizante și a testelor docimologice.

Scanned with OKEN Scanner

CONCLUZII

Literatura română în școală este un obiect cu *profil artistic*. Ea constituie un prețios *mijloc* pentru realizarea educației comuniste a elevilor. Atingerea acestui deziderat major al contemporaneității socialiste impune *restructurarea* procesului didactic al însușirii literaturii în școală.

Acțiunea trebuie să pornească, mai întîi, de la o concepție clară despre profilul original al obiectului și funcționalitatea lui specifică, în ansamblul celorlalte discipline din planul de învățămînt. În lumina unei asemenea concepții, obiectul *literatura română* se constituie ca o suită de modele de artă literară națională, din diferite momente ale dezvoltării ei; cu alte cuvinte, ca o *antologie* de opere cu totul reprezentative, *didactic alcătuită*. În momentul de față, deși obiectul se numește *literatura română*, în optica programelor și a manualelor pentru clasele liceale, domină viziunea istorist-descriptivistă. Se manifestă chiar ideea că la clasele V—VIII, „lecturile literare" servesc ca mijloc pentru dezvoltarea vorbirii, în cadrul exercițiilor de citire, memorare și reproducere a conținutului operelor (subiect, caracterizare de personaje ș.a.), iar la clasele de liceu se face „istoria literaturii române", ceea ce reflectă, de fapt, manualele în uz, concepute ca niște micro-istorii literare, în care comentariul de substanță al operelor este înlocuit cu escursul descriptivist. Ideea menționată nu este compatibilă cu modernizarea de esență. În ceea ce privește funcționalitatea specifică a disciplinei, ea constă în realizarea *educației estetice*, parte integrantă a educației comuniste.

Modernizarea procesului însușirii literaturii în școală presupune, în al doilea rînd, adecvarea metodelor la specificul artistic al obiectului și respectarea principiilor și metodelor învățămîntului activ. Ținînd seama de natura artistică a disciplinei, literatura nu se „predă", ci se „receptează", procesul implicînd, în cea mai mare măsură, factorul *elev*, ca o condiție capitală a realizării educației comuniste, prin intermediul literaturii. La rîndul ei, metodologia didactică a procesului receptării literare impune utilizarea celor mai variate strategii, care să înlesnească implicarea afectiv-intelectivă a elevilor în actul receptării. În alegerea modalităților didactice, personalitatea profesorului joacă un rol deosebit.

Scanned with OKEN Scanner

Pregătirea activităților didactice privind receptarea literaturii în școală, în lumina învățămîntului activ, cere un mare efort din partea profesorului. În condițiile în care se folosesc metodele active, munca profesorului în clasă se ușurează, dar se complică în faza pregătirii lecțiilor, cînd trebuie să aleagă căile didactice, să formuleze sarcinile pentru activitatea de descoperire a elevilor, să-și găsească mijloacele tehnice cele mai potrivite etc. Din această cauză, unele cadre didactice manifestă diverse atitudini față de problemele modernizării învățămîntului. Cei *comozi* le privesc cu suverană rezervă, ignorînd, deliberat, metodele mai noi. Cei *rutinați* ies greu din practica osificată, iar *conformiștii* manifestă cunoscutul entuziasm de circumstanță, care izvorăște, întotdeauna, dintr-un nejustificat spirit birocratic. Din rîndul ultimilor, se recrutează *improvizatorii*, care, animați de un superficial entuziasm, vorbesc, permanent, de „experimentele" pe care le întreprind de la o zi la alta, nereușind altceva decît să dezorganizeze procesul instructiv-educativ. Ar mai fi de consemnat o categorie, aceea a cadrelor care disprețuiesc orice metodă, în numele așa-zisei libertăți de manifestare a profesorului în lecție. Sînt cadrele care se gîndesc la lecție, cînd intră în clasă, lipsa de pregătire pentru activitățile didactice respective fiind suplinită de vagi considerații impresioniste, comentarii eseistice, motivate în numele libertății de interpretare a fenomenului literar. Dar analiza literară școlară nu poate fi lăsată la voia întîmplării. Atitudinea sănătoasă este cea rațională, a folosirii originale a strategiilor didactice adecvate disciplinei și validate de experiența la catedră, într-un efort conștient, continuu, de pregătire minuțioasă pentru activitățile care urmează a se desfășura în clasă și în afara clasei, ținînd mereu seamă de posibilitățile reale de studiu ale elevilor.

Reținem atenția asupra uneia din exagerările posibile.

Folosirea unor metode ca: lucrul cu cartea, învățarea prin descoperire, problematizarea nu trebuie să ducă la *supraîncărcarea* elevilor. *Nu trebuie ca, în numele activizării elevilor, aceștia să fie suprasolicitați cu sarcini peste posibilitățile reale de înfăptuire.* Să ne gîndim că timpul pentru pregătirea lecțiilor este limitat, iar elevii au de rezolvat și alte sarcini, la alte obiecte.

Soluțiile didactice preconizate în lucrarea de față nu rîvnesc altceva decît să invite practicienii la meditație și căutări, pe linia perfecționării receptării literaturii în școală. *Fiecare profesor poate prelua, creator, din sugestiile noastre, ceea ce se potrivește condițiilor concrete din școala unde profesează.* Pericolul cel mai mare care poate amenința modernizarea învățămîntului este înlocuirea unor dogme didactice cu fetișismul metodelor moderne. Modernizarea înseamnă, de fapt, permanentă perfecționare a metodologiei didactice, în concordanță cu progresele înregistrate de știință în general.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE

a. Ideologie politică

1. Ceauşescu, Nicolae, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, Bucureşti, Editura politică, 1974.
2. Ceauşescu, Nicolae, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Bucureşti, Editura politică, 1974.
3. *Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R.*, Bucureşti, Editura politică, 1974.
4. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Bucureşti, Editura politică, 1974.

b. Teorie, critică şi istorie literară

5. Alexandrescu, Sorin; Rotaru, Ion, *Analize literare și stilistice*, București, E.D.P., 1967.
6. Bratu, S., *De la Sainte-Beuve la noua critică*, Bucureşti, Editura Univers, 1974.
7. Breazu, Marcel (coordonator), *Educația estetică prin artă și literatură*, Bucureşti, Editura Academiei, 1964.
8. Călin, Vera, *Metamorfozele măștilor comice*, Bucureşti, E.P.L., 1966.
9. Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, Bucureşti, 1941.
10. Ciopraga, Const., *Personalitatea literaturii române*, Iaşi, Editura Junimea, 1973.
11. Dumitrescu, Ion, *M. Eminescu: Lacul.* În: „Limbă şi literatură", I, 1972.
12. Forster, E., M., *Aspecte ale romanului*, Bucureşti, E.P.L.U., 1968.
13. Herseni, Traian, *Sociologia literaturii*, Bucureşti, Editura Univers, 1973.
14. Ianoşi, Ion, *Dialectica și estetica*, Bucureşti, Editura ştiințifică, 1971.
15. Iosifescu, Silvian, *Literatura de frontieră*, Bucureşti, E.P.L., 1969.
16. Iosifescu, Silvian, *Construcție și lectură*, Bucureşti, Editura Univers, 1970.
17. Iosifescu, Silvian, *Analiză și interpretare, orientări în critica literară contemporană*, Bucureşti, Editura ştiințifică, 1972.

Scanned with OKEN Scanner

18. Marcus, Solomon, *Poetica matematică*, București, Editura Academiei, 1970.
19. Marino, A., *Introducere în critica literară*, București, Editura tineretului, 1968.
20. Marx și Engels, *Despre artă și literatură*, București, E.P.L.P., 1953.
21. Micu, D., *Literatura română la începutul secolului XX*, București, E.P.L., 1972.
22. Munteanu, Romul, *Farsa tragică*, București, Editura Univers, 1970.
23. Munteanu, Șt., *Stil și expresivitate poetică*, București, Editura științifică, 1972.
24. Pascadi, Ion, *Nivele estetice*, București, Editura Academiei R.S.R., 1972.
25. Simion, Eugen, *Scriitori români de azi*, București, Cartea românească, 1974.
26. Tomașevski, B., *Teoria literaturii* (trad., prefață și comentarii de L. Teodorescu), București, Editura Univers, 1973.
27. Vianu, T., *Arta prozatorilor români*, București, Editura Minerva, 1973.
28. Vianu, T., *Probleme de stil și artă literară*, București, E.S.P.L., 1955.
29. Wellek, R., Warren, A., *Teoria literaturii* (trad. Rodica Tiniș, studiu introductiv și note de S. Alexandrescu), București, E.P.L.U., 1967.

c. Pedagogie, didactică, metodologie școlară

30. Beaudot, Alain, *La créativité à l'école*, Paris, P.U.F., 1969.
31. Bénac, Henri, *L'écrit et l'oral de français au baccalauréat*, Paris, 1970.
32. Bojin, Al., *Modalități de analiză a poeziei*. În: *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, București, E.D.P., 1974.
33. Bratu, Bianca, *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, București, E.D.P., 1970.
34. Bunescu, Vasile, *Perfecționarea învățământului prin modernizarea și descongestionarea planurilor, programelor și manualelor școlare*, În: „Revista de pedagogie", nr. 10, 1973.
35. Bunescu, Vasile, *Direcții de modernizare a metodelor de învățământ*. În: „Limbă și literatură", IV, 1973.
36. Debyser, Francis, *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*. În: „Le Français dans le Monde", oct.—nov. 1973.
37. Dicu, A., Dimitriu, E., *Probleme de psihosociologie a educației*, București, Editura științifică, 1973.
38. Dottrens, Robert, *Institutori ieri, educatori mîine*, București, E.D.P., 1971.
39. Drăguleț, Marin, *Problematizarea și valoarea ei formativă*. În: „Revista de pedagogie", nr. 4, 1970.
40. Faifer, L., Hasgan, A., Lăudat, I., Parfene, C., *Metodica predării limbii și literaturii române în școala generală și liceu*, București, E.D.P., 1973.

Scanned with OKEN Scanner

41. Ferry, Gilles, *La communication dans la classe.* În: „Recherches pédagogiques," nr. 41, 1970.
42. Ghivirigă, Luminița, *Creșterea ponderii metodelor active în procesul de predare-învățare.* În: „Revista de pedagogie", nr. 9, 1973.
43. Hasgan, Aristide, *Problema notei școlare.* În: *Lecturi pedagogice*, București, E.D.P., 1959.
44. Lăudat, I., D., *Lecția-seminar.* În: „Cronica", 30 iunie, 1972.
45. Lăudat, I., D., *Formativ și informativ în predarea limbii și literaturii române.* În: „Limbă și literatură", III, 1974.
46. Leroy, Gillbert, *Le dialogue en éducation*, Paris, P.U.F., 1970.
47. Munteanu, Georgeta, *Modalități de activizare a elevilor în lecțiile de literatură.* În: „Revista de pedagogie", nr. 1, 1972.
48. Munteanu, Georgeta, Comes, Minodora, *Modalități de activizare a elevilor în lecțiile de literatură.* În: „Revista de pedagogie", nr. 3, 1972.
49. Muster, D., Hasgan, A., Popescu, Pelaghia, *Metodologia examinării și notării elevilor*, București, E.D.P., 1969.
50. Muster, Dumitru, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, București, E.D.P., 1970.
51. Oprea, Olga, *Instruirea prin problematizare și descoperire în clasele primare.* În: „Revista de pedagogie", nr. 10, 1973.
52. Parfene, Constantin, *Personalitatea profesorului și modernizarea învățământului.* În: „Era socialistă", nr. 12, 1974.
53. Parfene, Constantin, *Verificarea cunoștințelor.* În: „Cronica", 5 VII, 1974, p. 3.
54. Parfene, Constantin, *Familiarizarea elevilor de liceu cu tehnica studiului individual.* În: „Revista de pedagogie", nr. 8—9, 1967.
55. Pavelcu, Vasile, *Principii de docimologie*, București, E.D.P., 1968.
56. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, București, Editura științifică, 1965.
57. Pop, Traian (și colab.), *Orientări și modalități actuale de perfecționare a procesului de învățământ.* În: „Revista de pedagogie", nr. 6, 1972.
58. Roșca, Al., (și colectiv), *Creativitate, modele, programare*, București, Editura științifică, 1967.
59. Stoica, D., Stoica, M., *Tineretul și educația școlară*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1973.
60. Ursu, G., G., *Studiul monografic al unui scriitor în școală.* În: „Studii de metodica limbii și literaturii române." București, E.D.P., 1974.
61. Văideanu, G., *Cultura estetică școlară*, București, E.D.P., 1967.

d. Tehnica cercetării științifice

62. Avramescu, A., Cândea, V., *Introducere în documentarea științifică*, București, Editura Academiei, 1960.
63. Beveridge, W., I., *Arta cercetării științifice*, București, Editura științifică, 1968.
64. *Studiul individual al studentului*, Cluj, 1960.

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINS

CUVÎNT ÎNAINTE

Cap. I. **Literatura — modalitate specifică de cunoaștere. Implicații metodice de principiu** 5
A. Artă și societate 5
B. Literatura — formă a conștiinței sociale 8
C. Specificitatea artistică a literaturii 9
D. Limbajul poetic 14
E. Modul de existență a operei literare 16
F. Funcția operei literare 19
G. Receptarea operei literare 21

Cap. II. **Scopul și sarcinile receptării literaturii române ca disciplină de învățămînt. Principalele căi de realizare** 23
A. Locul și importanța obiectului literatura română în procesul de învățămînt 23
B. Scopul receptării literaturii române în școală 24
C. Sarcinile procesului de însușire a literaturii în școală și principalele căi de realizare 24

Cap. III. **Tradițional și modern în tehnologia receptării literaturii în școală** 35
A. Considerații preliminare 35
B. Problemele modernizării tehnologiei receptării literaturii în școală .. 39
1. Modernizarea „conținutului" disciplinei 39
2. Modernizarea metodelor de receptare a literaturii 40
2.1. Lucrul cu cartea 40
2.1.1. Familiarizarea elevilor cu cartea, ca instrument al muncii intelectuale 42
2.1.2. Familiarizarea elevilor cu diferite forme de extragere și comentare a ideilor din cărți 47
2.1.3. Deprinderea elevilor cu unele forme de exprimare creatoare a ideilor din cărți 62
2.2. Expunerea 63
2.3. Conversația 65
2.4. Analiza literară 68

Scanned with OKEN Scanner

2.5. Problematizarea 75
2.5.1. Dezvăluirea conflictului dintre cunoştinţele dobîndite şi sarcina de cunoaştere propusă 76
2.5.2. Formularea de întrebări-problemă cu mai multe posibilităţi de rezolvare 77
2.5.3. Formularea de întrebări-problemă a căror rezolvare solicită organizarea cunoştinţelor acumulate într-o „formulă-sinteză" dată sau găsirea unor formule sintetizatoare 77
2.5.4. Se indică un material conflictual şi se propune enunţarea problemei 77
2.6. Învăţarea prin descoperire 78
2.6.1. Descoperirea inductivă 79
2.6.2. Descoperirea deductivă 80
2.6.3. Descoperirea prin analogie 80
2.7. Brainstormingul 81
2.8. Exerciţiile 82
2.8.1. Exerciţii de înţelegere a noţiunilor de teorie literară .. 83
2.8.2. Exerciţii de familiarizare cu specificul artistic al operei literare 83
2.8.3. Exerciţii pentru cultivarea exprimării orale şi scrise .. 84
2.8.4. Exerciţii pentru dezvoltarea creativităţii 85
2.8.5. Exerciţii pentru însuşirea unor modalităţi artistice de exprimare 87
3. Modernizarea mijloacelor tehnice folosite în receptarea literaturii .. 88
4. Modernizarea formelor de organizare a procesului receptării literaturii în şcoală 99
4.1. Activitatea individuală 100
4.2. Activitatea în echipe 101
4.3. Lecţia 107
4.3.1. Modelul lecţiei de receptare-învăţare pe teme în unităţi de timp variabile 108
4.3.2. Modelul lecţiei de recapitulare 118
4.3.3. Lecţia-prelegere 121
4.3.4. Lecţia-dezbatere 124
4.3.5. Lecţia-seminar 126
4.4. Consultaţiile 128
4.4.1. Consultaţia de învăţare 128
4.4.2. Consultaţia de influenţare 131
4.5. Cercurile literar-artistice 131
4.5.1. Cercul de literatură 132
4.5.2. Cercul de creaţie 133
4.5.3. Cercul dramatic 133

Scanned with OKEN Scanner

4.6. Vizitele şi excursiile 152
4.7. Concursul de literatură „M. Eminescu“ 153
5. Pregătirea profesională, de bază, a profesorului de literatură, condiţie esenţială a modernizării studiului literaturii în şcoală 155

Cap. IV. **Receptarea textului literar** 160
A. Receptarea operelor lirice 162
1. Tehnica receptării operelor lirice. Neajunsurile practicii curente 163
2. Practica adecvată 164
3. Etapele procesului receptării operei lirice 166
3.1. Lectura expresivă 166
3.2. Discuţia orientativă 169
3.3. Receptarea propriu-zisă a textului 173
3.4. Exerciţii pentru cultivarea şi verificarea receptării 180
4. Aplicaţii practice privind receptarea unor texte lirice 181
B. Receptarea operelor epice 224
1. Tehnica receptării operelor epice. Neajunsurile practicii curente .. 227
2. Practica adecvată 228
3. Etapele procesului receptării operei epice ....
3.1. Discuţia orientativă ....
3.2. Lectura expresivă ....
3.3. Receptarea treptată a textului ....
3.4. Exerciţii pentru cultivarea receptării ....
4. Aplicaţii practice privind receptarea unor opere epice 233
C. Receptarea operelor dramatice 233
1. Tehnica receptării operelor dramatice 241
1.1. Discuţia orientativă 249
1.2. Lectura expresivă 249
1.3. Receptarea estetică treptată 250
1.4. Exerciţii de cultivare (implicit, de evaluare) a receptivităţii .. 251
2. Aplicaţii practice privind receptarea operei dramatice 252

Cap. V. **Verificarea, aprecierea şi notarea receptivităţii literare a elevilor** .. 253
CONCLUZII 260
BIBLIOGRAFIE 287
CUPRINS 289
292

Scanned with OKEN Scanner

Nr. colilor de tipar : 18,5
Tiraj : 26 480 ex.
Bun de tipar : 22.IX.1977

Com. nr. 70 208/6275
Combinatul Poligrafic
„CASA SCÎNTEII"
București — R.S.R.

Scanned with OKEN Scanner